سيكولوجية اللغة والطفل

تأليف

الدكتور السيد عبد الحميد سليمان

دار الفكر العربي

سيكولوجية اللغة والطفل

تأليف

الدكتور السيد عبد الحميد سليمان
مدرس علم نفس / صعوبات التعلم
كلية التربية - جامعة حلوان

الطبعة الأولى
١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت : ٢٧٥٢٩٨٤، ٢٧٥٢٧٣٥، فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

٤٠٠,١٩ السيد عبد الحميد سليمان.

س ى س ى سيكولوجية اللغة والطفل / تأليف السيد عبد الحميد سليمان .- القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٣.

٢٢٨ص : إيض ؛ ٢٤سم .

ببليجرافية : ص٢١١- ٢٢٨.

تدمك :٥-١٧٦٧-١٠-٩٧٧.

١-علم النفس اللغوى. ٢- اللغة - طرق التدريس.

٣- تعليم الأطفال . أ- العنوان.

جمع إلكترونى وطباعة



الإخراج الفنى / **حسام حسين أنيس.**

المراجعة اللغوية/ **مصطفى عمران.**

رقم الإيـــــداع/ ١٧٨٧/ ٢٠٠٣

بسم الله الرحمن الرحيم

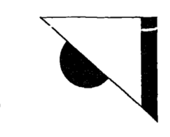
﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ مِنَّا فَضْلاً يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ . . ﴾ [سبأ : ١٠] .

﴿ وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُدَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ ﴿١٦﴾ ﴾ [النمل] .

﴿ وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لا أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ ﴿٢٠﴾ ﴾ [النمل] .

﴿ حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لا يَشْعُرُونَ ﴿١٨﴾ فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴿١٩﴾ ﴾ [النمل] .

﴿ فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا ﴿٢٩﴾ قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا ﴿٣٠﴾ ﴾ [مريم] .



إهداء

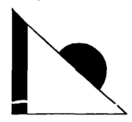
- إلى طفل فلسطين الأسير الكسير كطفل مذابح بحر البقر وصابرا وشاتيلا وقانا .
- إلى محمد الدرة الذى هد حيلى وكسر ظهرى من شدة البكاء عليه.
- إلى من فجر ينابيع الأمل والألم والحسرة فى قلوب الأمة .
- إلى محمد الدرة الذى ما فتئت عيناه تتكحل بنور ربها حتى أعمتها قنابل إسرائيل .
- إلى محمد الدرة الذى لم ترحمه توسلاته وعلامات الرعب على قسمات وجهه البرىء الطاهر بعدما فتكت به بشاعة غدر الغادرين الإسرائيليين.
- إلى طفل فلسطين الذى شق قلبى وأوجع فؤادى بعدما لم ترحمه توسلاته البريئة من آلة الفحش الإسرائيلى .
- إلى محمد الدرة الذى جعل يوم استشهاده يوما للطفل العربى .
- إلى والده الذى ذاق مرارة الغدر حنظلا ومرا وانكسارا وانفجارا وهو يرى قرة عينيه وقد أخرست يد الغدر صوته ، وأصمت أذنه ، وأطفأت نور بصره ، فأصبح يناديه ويناجيه ولا أمل فى رجاء من لقاء أو سلام أو نظرة .

إليهما أهدى نفع هذه الكلمات .

المؤلف

مواطن عربى

الدكتور / السيد عبد الحميد سليمان



بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

تعد اللغة بيت الشعب ، وقوة الأمة ، ومصدر فتوتها وعنفوانها ، فهى مرآة حضارتها ومستودع ثقافتها .

ونظرا للأهمية البالغة للغة فى تربية المواطنة والانتماء والوطنية ، فقد اهتم بها العديد من المتخصصين فى مختلف فروع العلم مثل علماء : الطب ، والفسيولوجى ، والأنثربولوجى ، والاجتماع ، وعلماء النفس ، ومن قبل هذا وذاك علماء اللغة وفنونها.

ولعل من أهم فروع العلم التى اهتمت بالطفل واللغة هو علم النفس ، إذ يعد هذا العلم علما إنسانيا فى المقام الأول ، ومن هنا كان اهتمامه بالغا بعلم لغة الإنسان، ليكون الوليد الطبيعى هو علم نفس اللغة أو علم النفس اللغوى .

ولما كان الربيب العربى هو غاية ووسيلة لفهم الذات فقد كان كتابنا «سيكولوجية اللغة والطفل »، ولم أشأ تسمية كتابى سيكولوجية لغة الطفل ؛ لأن فى التسمية الأخيرة تحديدا يخالف متنه ومضمونه ، إذ يتضمن الكتاب فصولا لا تؤطر لطبيعة اللغة من الوجهة النفسية لدى الفرد ، أى فرد ، سواء كان هذا الفرد شابا يافعا أو شيبا بلغ من العمر مبلغا قاطعا لأى رجاء ، كما أنه - أى الكتاب - يؤطر فى فصول للطفل فحسب، ومن ثم كانت التسمية الأولى هى الأولى من وجهة نظرنا .

ولما كان علم النفس اللغوى أو سيكولوجية اللغة من العلوم التى تهتم بالأداء اللغوى وكيفيته ، إلى جانب أنه لا يستطيع أن ينخلع بنفسه ، أو يكفكف رداءه بعيدا عن الأصل وهو اللغة فى حد ذاتها . فلما كان الأمر كذلك ، فقد جاء هذا الكتاب ليتضمن العديد من فصول تمثلت فى :

الفصل الأول : ويتضمن تعريف اللغة ووظيفتها ، وماهية علم النفس اللغوى فى محاولة من المؤلف للتفريق والتمييز بين العلمين حتى لا يختلط الأمر على قارئ الكتاب.

أما الفصل الثانى : فقد جاء ليتضمن العديد من الموضوعات التى لا غنى عنها لدارس هذا المجال ، حيث ضمنا هذا الفصل موضوعات مثل : كيف تكتسب اللغة من وجهة نظر العديد من النظريات النفسية ذات التوجهات المختلفة والمتنوعة فى محاولة منا

للإحاطة بالموضـوع من جنبات وزوايا عدة ، وهو أمـر من وجهة نظرنا يعـد غاية فى الأهمية، إذ فى معرفتنا لكيف تكتسب اللغة معـرفة بكيفية التشخيص والتحديد للسلوك اللغوى ، كما أن هذا الأمر يعد أيضا غاية فى الأهـمية إذا ما أردنا معرفة كيف يتم بناء السلوك اللغوى وتعديله ، وكذلك التدريب على إكساب السلوك اللغوى الصحيح. . إلا أننا فى هذا الإطار قد واجهنا شعابا مـتفرقة وطرقا متعرجة ووهادا وشعـافا سامقة ، إذ وجدنا تفسيرات مختلفة مطروحة فى نظريات عدة. ولما كان الأمر كذلك فقد قمنا بإيراد العُمُد الرئيسة لنظريات علم النفس ؛ حتى لا تتفـرق بنا الشعاب فتتشتت الأفكار . ثم لخصنا على عـجالة عاجلة - إن جـاز لنا هذا التعـبير - لأهم مـا يمكن الإفادة منه من خلال ما ذهبت إليه كل نظرية بحسب ما سـمح به المقام . ومن هنا فقد عرضنا فى هذا الفصل لثلاثة اتجاهات مركزية لنظريات علم النفس ، تمثل **الاتجاه الأول** منها فى الاتجاه الإمبـريقى ، وهو الاتجاه الذى يـعظم من الوزن النسبى للعـوامل البيـئيـة فى تفسـيره لاكتسـاب اللغة مقارنة بما عـداها من العوامل الأخرى سواء كانت هـذه العوامل وراثية فطرية أو فسيولوجـية أو ذهنية، وفى هذا الإطار فقد عرضنا لنظرية السلوكيـة باعتبارها من النظريات الرائدة فى علم النفس ولا يمكن لأى سلوك أن يفسر بمنأى عنها مهما قيل فيها من انتقادات - ثم عرضنا فى هذا الاتجاه أيضا لنظرية التعلم الاجتماعى والتى تضع للواقع البيئى من الوجهة الاجـتماعية دورا لا بأس به فى تفسير كيفـية اكتساب الأطفال للغة .

أما الاتجـاه الثانى: فقـد جاء ليعظم من الوزن النسبى بـالإمكانات الفطرية للفرد والقابلية الداخلية للغـة بما يشبه وضع جهاز للغة داخل الفرد يوجه الفـرد نحو اكتشاف الملامح الصحيـحة فى البناء اللغوى دلالة وتركيبـا فى الوقت الذى يقلل هذا الاتجاه من الوزن النسبى للعوامل البيئية ، وإن أبدت نظريات هذا الاتجـاه ما يشير إلى أن دور البيئة لا يمكن إغـفاله بالكليـة ، إنما ذهبت ترى أن دور البيـئة يتـمثل فى إظهـار هذا المكون النظرى الذى ركب لدى الإنسان كى يمارس عـمله وكذا تحديد مظهره ومـبناه، أما معناه فكأنما هو غرس فى الفطرة الآدمـية أو الجبلة الإنسـانية ، ومن هنا كان عـرضنا للاتجاه العقلانى أو الفطرى - فـى هذا الإطار فقد عرضنا لنظرية تشوفـسكى فى اللغة ، ولكن اقتصر عرضنا لهذه النظرية من زاوية تفسيرها لكيفية اكتساب اللغة .

أما الاتجاه الثالث : فقد تمثل فى اتجاه آخر وسطا بين الاتجاهين السابقين؛ إذ يوازن هذا الاتجاه تقريبا بين ما يمتلكه الفرد من استعداد فطرى وقابلية لغوية وما تفعله البيئة من دور . إلا أن هذا الاتجاه- كما أخاله وأفهمه- إنمـا يعظم من العمليات النفسية الداخلية

للفرد وإسهامها الفاعل فى اكتساب اللغة ونموها وارتقائها ، وفى هذا الإطار عرضنا لنظرية الجشطلت باعتبارها واحدة من أهم النظريات المعرفية التى عظمت من دور الإدراك تعظيما يجعلها فى تفسيرها لكيفية اكتساب سلوك اللغة لا تفترق عن تفسيرها لأى سلوك آخر سواء كان هذا السلوك الآخر حدثا أو واقعة أو مثيرا رمزيا .

ثم عرضنا بعد ذلك ضمن هذا الاتجاه لنظرية التعلم من السياق بشقيها ، وقد حاولنا أن نسهب فى سردها ما اتسع به المقام باعتبارها من نظريات علم النفس التى لم يروج لها ولم تلق اهتماما بالغا فى البيئة العربية فى حدود علم المؤلف ، ثم ذيلنا هذا الاتجاه بنظرية المخططات ، ولم نذكر فى هذا الإطار نظرية جان بياجيه ، والتى تعد واحدة من أهم نظريات المعرفية التحليلية البنائية الارتقائية ، وذلك لأننا وضعنا فصلا كاملا لتطور نمو اللغة وإدراكها لدى الطفل مثلت فيه النظرية إطارا مرجعيا كاملا لدراسة سلوك اللغة لدى الطفل ، ومن هنا ، فإن وضعها بالإضافة لما وضعناه آنفا ضمن الاتجاه المعرفى سوف يكون فيه من التكرار ما يجعل القارئ ينتقع فى مجاهل الملل ، وإن بقيت نظرية جان بياجيه قمة النظريات الرائدة فى هذا المجال .

أما الفصل الثالث : فقد جعلناه يخص القراءة والتوجهات المختلفة لماهيتها وكيفية حدوثها . . ومن هنا فقد عرضنا فى هذا الإطار إلى المداخل القرائية المتعددة جزئية ، وكلية، وتفاعلية ، ثم ذيلنا الفصل بعمليات تجهيز فهم اللغة وكيفية قياسها .

ثم عرضنا فى الفصل الرابع : لتطور إدرك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال من خلال اعتبار الفترات الزمنية والتقسيمات المرحلية لنظرية جان بياجيه إطارا مرجعيا للتأطير والتحليل .

وبعد ، فإننى لأرجو العلى القدير سبحانه وتعالى ، أن يكرمنا فى الدنيا والآخرة بكرائم عطاياه ، وكريم نعمه ، وأن يجعل فضائل ما نفعله ذخرا لنا فى صحائف أعمالنا يوم القيامة ، وأن يعود نفعه على شباب أمتنا العربية . داعين العلى القدير أن يكلأها بكل عز ومجد وأن يحفظها من كل سوء ومكروه .

﴿ رَبَّنَا لا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنتَ الْوَهَّابُ (٨) رَبَّنَا إِنَّكَ جَامِعُ النَّاسِ لِيَوْمٍ لاَّ رَيْبَ فِيهِ إِنَّ اللَّهَ لا يُخْلِفُ الْمِيعَادَ (٩) ﴾ [آل عمران].

٢٥/٩/١٤٢٢هـ

٣٠/١١/٢٠٠٢م

الدكتور / **السيد عبد الحميد سليمان**



المحتويات

الموضوع	الصفحة

الفصل الثالث

الموضوع — الصفحة

الفصل الرابع

تمهيد:

عجيب ذلك الإنسـان ، وما أعجب شأنه ، يمضى عـمره كله وسنين زمنه يلوك بعض الكلمات والمفاهيم حتى تـنقضى حياته ؛ وهو فى معاشه كمـعاده، أمره من فهم وعلم معنى ما كان يلتاك به ويتلفظ به فى أحاديثـه ومحاوراته ، ومجادلاته ومساجلاته قد ينتهى إلى. . لا أعرف .

فكثـير تلك المفاهـيم التى نحفظهـا ونتداولهـا ولا نعرف معناهـا ، وإذا أخذتك شهامة العلم وجراءة الباحث لتسأل مثـلا: ما معنى هذه الكلمة وإلام تشير فإنك قد لا تستطيع مع ذلك صبرا ، وكأنه قدر مـقدور على الإنسان سواء كان هذا الإنسان جاهلا جهلا مـفجعا ، أو عالما علمـا ناجعا أن يبقى على شفـير المعرفة يوصم نفســه بالجهالة الفاحـشة من حـيث يريد أن يصـور للناس أنه عالم ببـواطن الأمور وخـبيـر بمخبـوئها ومستورها.

فما أعجب شأن هذا الإنسان . . . !!

وكمـا أنه لابد للإنسان أن يظل مـوصوفا بالجـهالة فى العديد من جـنبات العلم ودروبه وشـعـابه ، كـأن أيضـا من البـد اللازم والإلف غـير المـنفك أن تأتى المفـاهيم المخوضة عنه والمتـصلة به بأى طريق من طرق الاتصال غامضة كغمـوضه ، ومختلف فيـها كـما يخـتلف على الإنسان من نواح عـدة وكأن الفـرع جزء من حـقيـقة الأصل وجوهره.

وكما أن الإنسان غامض لا نستطيع سبر أغواره ولا أن نفهم مكنوناته ودخائله ، ويستعـصى علينا أن نخبر دخيلته ونفـهم جبلته ، فالإنسان نتاج ربه ، وكلمـة خالقه ، وروح العلى القدير فى صلبه قد سرت، وانتشرت من صلب أبيه الأوحد وجده الأعظم صاحب السمرة ، طويل القامة ، روح الله وكلمته آدم عليه الصلاة والسلام .

﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ (٧١) فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٧٢) ﴾ [ص].

كانت الروح قوة ، وكانت القوة كلمة ، وكانت الكلمة حرفين كاف ونون ﴿ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَن يَقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ ﴾ [يس: ٨٢].

فبداية الخلق كلمة . . . وكان قدرا مباركا أن تكون للإنسان لغة أبسطها كلمة وأعقدها كلمة ، فأى غموض يحيط بلغة الإنسان صاحب الكلمة ، خلقه رغم الوضوح؛ لكن التصديق والإيمان طريق المؤمن وسيرورته غامضة كخلقه وفنائه ، ودخيلته أكثر غموضا كما الخلقة فى الابتداء وكما الفناء فى الانتهاء ، ولغته غامضة كما هى كل من جزء وجزء من الكل ، إن اللغة مفهوم إنسانى . . فما هى اللغة إذن ؟

هنالك لا نجد اتفاقا حول ماهية اللغة وتعريفها وفهمها ، وكيف تكتسب ، وكيف تتبدل ، وكيف تتغير ، وكيف تقرأ ، وكيف تفهم ، وماذا يفعل الإنسان كى يقرأ وكى يفهم ؟

إن اللغة كالمخلوقات . . تولد وتحيا وتعيش وتهرم وتفنى ، ويعاد بعثها تماما كما سيلقى بنو آدم فى آجل الأيام ومنتهى أمرهم . .

نعم ، اللغات تولد لأنها مخلوقات من صنيع بنى البشر ، فهى رموز اصطلاحية تواضع الناس فى بيئة معينة على معناها ومغزاها ومرماها ، وتحيا بين الناس ما ظلوا محافظين عليها ، دارئين عن شحمتها ولحمتها كل دخيل ، وهى تهرم كلما وهن أهلها فى الذود عن حياضها وتصفيتها وتنقيتها من دواخل الألفاظ الخارجة عليها . .

نعم ، اللغة تهرم ويحدودب ظهرها ويوخط المشيب فوديها ورأسها ويخط الزمن أخاطيطه مادام أهلها تخلوا عنها وخبا صوت الحق المقاتل باستمامة لصون عفتها وبكارتها وكرامتها . فإن تخاذلوا طاردتها الألفاظ الدخيلة حتى تجعل منها طللا من الأطلال تهاوت عليه أركمة الزمان حتى يخفى سحنتها ووجهها الجميل .

نعم ، اللغة تفنى وتبعث ، فهى تفنى إذا بلغ التهاون من الأهل والعشير حد الذماء (*)، وإذا ما بلغت الأصوات الحناجر متشدقة بغير لفظها ، وما تسربلوا بغير إهابها ، فهى آنذاك تفنى لا محالة مادام الضعف والوهن بلغ مبلغا مس مسيس النخاع. . وهى تبعث من رقادها وتنتفض من جدثها بعد سبات عميق . . سبات ينقطع معه كل رجاء وينخذل معه كل دعاء ، لكنها تبعث بعد ذلك إذا لملم أهلها قواهم ونشطوا الدليل خير دليل !!

والتاريخ شاهد ولديه كل دليل ، فمن يستطيع أن ينكر أن العبرانية ماتت أحقابا عندما تشرذم أهلها فى أرقاع المعمورة وتخلوا عن أنفسهم أو أجبروا على ذلك، فما كان إلا أن ماتت لغتهم مع موتتهم الصغرى وغدا أو بعد غد ستموت مع موتتهم الكبرى إن

(*) الذماء : البقية الباقية من النفس .

شاء الله ، ثم قويت لغتهم معهم عندما لملموا أنفسهم من شتات ، واجتمعوا على عزم أكيد يحدوهم الأمل فى الحياة حتى ولو كان فى تحقيق هذا الأمل أن يقفوا على تلال الدماء المتخثرة من أبناء بنى العرب ، أبناء قحطان وعدنان ، فلما كان لهم ما أرادوا كانت معهم لغتهم التى نفضت عن وجهها التراب فشبت فى قوة تتناسب مع قوتهم، ومجمع فتوتهم ، فلما حققوا ما أرادوا من قوة قويت معهم لغتهم حتى خرج علينا من بنى إسرائيل من يقول قولا شططا ، وينثر إفكا زعافا ، خرج علينا منهم من يقول أن العبرية أقدم لغات العالم وأثراها !!!

إنه قول إفك ، تاجه المراء كل المراء ، وسرابيله الكذب كل الكذب ، وما اجترأ قائلها إلا لأنه الأقوى ، ومن هنا رادف بين قوته وبين لغته ، لكنه فى غمرة ونشوة القوة المكذوبة نسى أن للتاريخ أسفارا سطورها من ذهب وصفحاتها من ماس ، لا يغادر متنه صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها وعدها عدا ، وفند الصدق من الكذب وهد الأخير هدا .

فالقديم المزعوم – المسلح بالقوة والمحمى بالرءوس النووية – قدم يراد به بث سم التزييف فى هوية بنى إسماعيل ، وما أعلم ولا أفهم سوى أنهم يريدون أن يقولوا : إنه ما من حضارة مسطورة أو نقوش محفورة إلا صنيع بنى إسرائيل ، وأن غيرهم محض مستعمرين لأراضيهم وتراثهم ، كيف هذا بالله نسأل وأقدم مخطوط عثر عليه فى الحفائر هو مخطوط عربى وبحرف عربى لا يقدح فى ذلك قادح إلا إذا كان مبغض.. وأى بغض بعد بغضهم !!

أما قوله: إن اللغة العبرية أثرى اللغات .. فهو قول الكذب فيه لا يدع مجالا بين ثناياه لأى مندوحة من صدق أو أى بريق لخردلة من حق ؛ لأن الثراء والضحالة فى أى لغة لابد له من دليل يدمغه، دليل لا يقوم على الشك والتخمين ولكن يقوم على القطع واليقين لأن من بدهيات القول: «إن الدليل إذا تطرق إليه الشك والاحتمال سقط به الاستدلال » :

فهل من دليل دامغ لديهم لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ؟

كيف هذا والدليل كله باطل لا يعدو غير كلمات غوغاء ، وعبارات جوفاء تترنح فى سوق الضلالة حتى أصبحت تجارة ليس فيها أمل فى مكسب يرتجى حتى ولو كان من قبيل الربا الذى امتهنوه ووضعوا أنفسهم فى عاره وشناره(*) سنين لا تحصى ولا تعد عدا.

(*) الشنار : أقبح العيب .



إننا هنا إذا ما أردنا أن نبطل حجة المبطلين ونقدح فى رجفات المرجفين ؛ فلابد لنا من دليل ، هنالك أيضا سوف يدور سؤال على راح العقول :

وما محكات ثراء أى لغة من اللغات ؟

إن ثراء أى لغة يقاس بعدد ما تمتلكه من جذور لغوية (*): « تلك الجذور التى تمثل الأصول التى تشتق منها جميع كلمات اللغة ومفرداتها ومشتقاتها ، ومرادفاتها ومتضاداتها، أضف إلى ذلك ما تمتلكه من رهافة فى البناء والتركيب وحساسية فى التصريف والتدوير. . فهل اللغة العبرية أو أى لغة مهما كانت تمتلك جذورا كما تمتلك اللغة العربية ؟

سؤال يبحث عن إجابة ؟

إن اللغة العبرية تمتلك ألفا وخمسمائة جذر لغوى ، بينما تمتلك اللغة اللاتينية أم اللغات الأجنبية الحية (كالإنجليزية والفرنسية) ألفين وخمسمائة جذر لغوى ، أما العربية فإنها فارسة كل اللغات إذ تمتلك أربعة آلاف وخمسمائة جذر لغوى ، فهل بعد ذلك مندوحة لأن يقال مثل ما قيل ؟

أظن أن ذلك قاطع لكل جدال فى هذا ولا يترك محلا لمراء أو مشاحة، اللهم إلا إذا وجد محك آخر فى علوم اللغات ودروبها يمكن فى ضوئه أن يقاس ثراء اللغة أى لغة، هنا ، فإنى من على قبة هذا القرطاس أنظر إلى من يمتلك دليلا غير الذى سطرته أن يأتينى به وسوف أكون له من الشاكرين الحامدين .

أما عن حساسية اللغة العربية فى مقابل اللغات الأخرى فما من شك فى أن اللغة العربية أكثر اللغات حساسية لتوليد المعنى وتغييره بتغير السياق، حتى أنه يمكنك أن تكون من حرفين اثنين فقط كلمات كثيرة ذات معان متعددة ، وإن كان هناك مشكك أو مجادل معاند فلينظر معى سريعا إلى ما نورده :

(*) الجذر اللغوى : يمثل المادة الخام لأصول اشتقاقات الألفاظ وتصريفاتها ، فكلمة « أمن » تمثل جذرا لغويا يمكن أن يشتق منها على سبيل المثال لا الحصر : إيمان ، مؤمن ، مؤمنة ، مؤمنات ، آمنين ، أمن مستأمن ، أمانة (راجع مجلة العربى ، مجلة ثقافية مصورة تصدر شهريا عن وزارة الإعلام بدولة الكويت . ص ١٢٠ - ١٣١).

هب أنك اخترت حرفين مثل الياء والدال ، وانظر ماذا ترى : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ﴾ [المائدة :٦].

فاليـد هنا يقصد بهـا الجارحة من أول الكوع والبـوع مشتـملة فى ذلك الأصابع ومثلها فى اللغة العادية زيد يلبس ساعة فى يده ، أو بيد محمد ساعة .

وقد يكون معناها : النعمة والفضل والعطاء ، ومثيلها قول الرسول ﷺ فى حق أبى بكر الصديق « ما لأحـد يد فى الإسلام إلا وكافأناه عليـها ، إلا أبا بكر فإن له يدا فى الإسلام لا يكافئه عليها إلا الله » .

﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا بِمَا قَالُوا بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَاءُ﴾ [المائدة: ٦٤] .

«يد الله مع الجماعة» فمرادها القوة هنا، وتأمل مثلا معنى «يد» فى قول العرب:

لقد أطلق الحجاج يده فى القتل والترويع حتى أن سعدا يقول : انج سعيد

فإطلاق اليد هنا بمعنى الإسراف الشديد فى القتل

واستبـصر هنا معنى اليـد فى قول الحق سبحـانه وتعالى : ﴿ وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللَّهِ ﴾ [المائدة : ٣٨] . فاليد هنا يقصد بها الذراع فى أرجح الآراء .

معان عدة وصـور متنوعة أتت من حرفين فى ضوء ما أسـعفنا الحال وارتجينا من المقام فكان ما تقدم مـن مقال ، والأمر غير منقطع عن هذه المعانـى بل هناك معان عدة وعديدة يمكن أن تأتى لاستعمالات الحرفين اللذين أوردناهما كمثال .

وما نذكره حول ثراء اللغة العربية وحساسيـتها لا غرابة فيه ولا شذوذ فى صحته إذ هى لغـة رب العالمين التى اخـتارها لتكون لغـة القرآن الكريم الذى أنزله عـلى صدر رسوله الأمين محمد ﷺ ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا﴾ [يوسف: ٢] فهى لغة الأرض والسماء معا، وهى لغة – حية من لغات عصابة الأمم المتحدة !!!

وهى لغة الملايين فى أرجاء المعمورة ، وهى لغة قابلة لمسايرة تقدم الزمان ، فهى لغة الوحى ، ووعـاء التنزيل وواصلة جمـاعيـة ، وأبلغ كلام وأعلاه طبـقة ، وأسـماه بلاغة، وأسمـعه فصاحة ، وأفـرعه بيانا ، وأبرعه افـتنانا للواقعية ، وانسـجاما وتوازنا واتساقا ، لسعة مدرجها الصوتي، واعتدال توزيع حروفها عليه .

إن لغة بهذا المعنى وتلك المواصفات وأكثر لخليق بأهلها ، وحقيق بعشيرتها أن لا يهجروها مليا أو يجافوها هنيهة ، إنها لغة حقيق بها كل حفاوة وحرى بها كل اهتمام وتقدير وإعظام وإكبار .

إننا يجب أن نهتم بلغتنا ، ففى الاهتمام بلغتنا اهتمام بأنفسنا ، واهتمام بذواتنا ، واهتمام بتراثنا ، واهتمام بحضارتنا ،واهتمام بهويتنا ،و اهتمام بحاضرنا ، وفى ذلك حفاظ على مستقبلنا ؛ لأن باللغة يتواصل الأفراد ، وبها يعبرون عن طموحاتهم وأهدافهم ورغباتهم وحاجاتهم ، وآمالهم وآلامهم ، ومحرجهم ومجرحهم ، ولو أن بالأفراد عكمة فإن ذلك ما من شك سوف يؤثر على حالتهم النفسية ضيقا أو فرحا ، غما أو سرورا ، خجلا أو جرأة أو اعتزازا بالنفس ، ضعفا أو قوة فى أريحية وسكينة وطمأنينة .

كما أن اللغة أداة للاتصال مع الماضى السحيق والتراث العتيق ، وفى سلامتها ، وقوتها سلامة وقوة فى الاتصال بما خلف الأسلاف وتركه العظام ، وما سطره الأجداد، وفى كل ذلك نوافذ على هوايتنا وعلى ذاتنا ، وعلى ماضينا ، نستلهم منه من نحن ، وكيف كنا ، وماذا فعلنا وهو أمر ضرورى لبناء وتركيب الذات وبنائها وصياغتها والاعتزاز بها . . ما من شك أن فى ذلك سبيل ؛ بل كل السبيل ، لأن نستلهم فلسفة الحياة ، وفلسفة حضارتنا ، وفلسفة ذواتنا ، وطبيعة ماضينا ، وفى ذلك تواصل وانبلاج لطاقات ثقافية جديدة ، وتجديد لثقافات قديمة ، ورؤية جديدة متجددة لمشكلاتنا، وواقعنا ، وحاضرنا وهويتنا ، وأيديولوجيتنا ، ومتى تهتكت أساميل اللغة ، وتسربلنا بزيف الوافد إلينا كان أمرنا مبنيا على الضعف لا محالة لأن ما لا ماضى له لا حاضر ولا مستقبل له .

لقد أصبحت أم المشاكل وسيدها وأعظمها هو أن اللغة العربية مهانة من أبنائها(*) . يجابهها رياش عشيرتها وبنى جلدتها ، وكأنه أصبح لاهم لهم إلا عقوقها

(*) كتب حافظ إبراهيم سنة ١٩٠٣ قصيدة صور فيها اللغة العربية وهى تنعى حظها بين أهلها وتشكوهم مر الشكوى لمعاداتها يقول فيها :

رجعت لنفسى فاتهمت حصاتى ... وناديت قومى فاحتسبت حياتى[١]

رمونى بعقم فى الشباب وليتنى ... عقمت فلم أجزع لقول عداتى[٢]

ولدت ولما لم أجد لعرائسى ... رجالا وأكفاء وأدت بناتى[٣]

وسعت كتاب الله لفظا وغاية ... وما ضقت عن آى به وعظات[٤]

فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة ... وتنسيق أسماء لمخترعات

أنا البحر فى أحشائه الدر كامن ... فهل سألوا الغواص عن صدفاتى =

فيا ويحكم أبلى وتبلى محاسنى ... ومنكم - وإن عز الدواء - أساتى[5]

فلا تكلونى للزمان فإننى ... أخاف عليكم أن تحين وفاتى[6]

أرى لرجال الغرب عزا ومنعة ... وكم عز أقوام بعز لغات[7]

أتوا أهلهم بالمعجزات تفننا ... فيا ليتكم تأتون بالكلمات

أيطربكم من جانب الغرب ناعب ... ينادى بوادى فى ربيع حياتى[8]

ولو تزجرون الطير يوما علمتم ... بما تحته من عثرة وشتات[9]

سقى الله فى بطن الجزيرة أعظما ... يعز عليها أن تلين قناتى[10]

حفظن ودادى فى البلى وحفظته ... لهن بقلب دائم الحسرات

وفاخرت أهل الغرب.. والشرق مطرق ... حياء بتلك الأعظم النخرات[11]

أرى كل يوم بالجرائد مزلقا ... من القبر يدنينى بغير أناة[12]

وأسمع للكتاب فى مصر ضجة ... فأعلم أن الصائحين نعاتى[13]

أيهجرنى قومى - عفا الله عنهم ... إلى لغة لم تتصل برواة[14]

سرت لوثة الأفرنج فيها كما سرى ... لعاب الأفاعى فى مسيل فرات[15]

فجاءت كثوب ضم سبعين رقعة ... مشكلة الألوان مختلفات

إلى معشر الكتاب والجمع حافل ... بسطت رجائى بعد بسط شكاتى[16]

فإما حياة تبعث الميت فى البلى ... وتنبت فى تلك الرموس رفاتى[17]

وإما ممات لا قيامة بعده ... ممات لعمرى لم يقس بممات

(١) رجعت لنفسى : أى تأملت ، والحصاة : الرأى والعقل ، واحتسبت حياتى : عددتها عند الله فيما يدخر . يقول على لسان اللغة العربية : إننى عدت إلى نفسى وفكرت فيما آل إليه أمرى فأسأت الظن بمقدرتى ، وكنت أصدق ما رمونى به من القصور ، وناديت الناطقين بى أن ينصرونى فلم أجد منهم سميعا ، فادخرت حياتى عند الله .

(٢) العداة : الأعداء يقول : اتهمونى بأنى لا ألد على حين أنى فى ريعان شبابى ، وليتنى كنت كما قالوا فلا يحزننى قولهم . وكنى بالعقم هنا عن ضيق اللغة وجمودها .

(٣) يريد بالعرائس : الألفاظ المجلوة الحسنة . ووأد البنت : دفنها حية .

(٤) الآى : جمع آية .

(٥) الأساة : جمع الأسى ، وهى الطبيب .

(٦) تكلونى : تتركونى ، وتحين . تحل .

(٧) يقال : هو فى منعة ، أى فى قوم يمنعونه ويحمونه .

(٨) الناعب : المصوت بما هو مستكره ، وربيع الحياة أيام الشباب والقوة .

(٩) زجر الطير : هو أن ترمى الطائر بحصاة أو تصيح به ، فإن ولاك فى طيرانه ميامنه تفاءلت به خيرا ، وإن ولاك مياسره تطيرت منه ، والعثرة : السقوط ، والشتات : التفرق . يقول : لو استنبأتم الغيب بزجر الطيرة ، كما كان يفعل العرب لعلمتم ما يجر دفنى عليكم من السقوط والانحلال .

=

وقتلها بأفـتك الأسلحة وأشدها دمارا، فأنشـأوا للفصحى قاتلا وربوه حتى اكـتنز لحمه وقوى ساعـده، هذا القاتل هو العامـية وتفننوا فى الغيظ للفصـحى فأقاموا المهـرجانات العامـة لما يسمى بالأزبال الـشعبـية - عـفـو' . الأ حال الشـعـبـية ، ورصد المتـنطعون والمتحذلقون من الأغنيـاء جوائز يسيل لها اللعاب فى مهـرجانات الأزجال هذه ، وكأن أهل العرب لا هم لهم إلا ارتضاخ العامى من القول ، والخـوض فى مستنقعات الألفاظ المبتذلة لا يمنعهم مـانع من غيرة ، ولا يحجبهم حاجب من كرامـة وكأنه لا حمية على وطنيتـهم ودينهم ، وبات من المخـجل أن تكتب العديد من الجـرائد والمجلات العـربية اللفظ العربى الركـيك والعامى المبتذل مـدعين أن فى ذلك إفهاما غـير مسبـوق للقارئ ناسين أن ذلك تهتك وإنهـاك للأمة وإجحاف لا إفـهام ، وأنهم بذلك خدم للاستـعمار الذى لا يألوا جهدا فى ضرب الأمة فى مقتل ، وهنا نجد واحدا من نصراء الفصحى ينبه إلى ذلك عندما شـاع فى أوائل الثلاثينيات التـشيع إلى العامـية فى مقابل الفـصحى ، وخطر ذلك على الأمة حين يقول : إن الوحدة العربيـة تساوى صفرا إلى أصفار ليكون المجموع صفرا . وبالعامية ينصرف كل شعب إلى إلهه ، وتقل الإيجابية بين أبناء العرب فيتباعدوا ويتباغضوا .

إذ ، كيف نتـواصل مع ماضـينا السحـيق وقد أصـبحت أسامـيل لغتنا مـهلهلة ومرقـوعة بكل دخيل من ألفـاظ اللغات غيـر العربيـة حتى جعلت منا مـسخا مـشوها وجعلت منا أشباحا ناحلة ، وكأن الدرن دب فى أوصالنا فبدينا متهالكين منهكين ، فلا

= (١٠) القناة : الرمح ، ولينا: كناية عن الضعف ، ويريد بالأعظم من دفن فى الجزيرة من العرب .

(١١) النخرات : البالية المفتتة .

(١٢) المزلق : مكان الانزلاق ، أى السقوط والزلل ، والأناة : التـأنى والإبطاء ، ويريد وصف لغة الجرائد إذ ذاك بالضعف .

(١٣) النعاة : جمع ناع ، وهو المخبر بالموت

(١٤) لم تتصل برواة : أى لم يـأخذها الخلف عن السلف بطريق الرواية التى تحـفظها من التغـيير كـما هو الشأن فى العربيـة ، ويشير إلى تلك اللغة المرقعة التى كـانت مستعملة أيام نشر هذه القـصيدة وهى أشد انتشارا الآن .

(١٥) اللوثة (بالضـم) · عدم الإبانة، ولعاب الأفاعى : سمها ، والفرات : الماء العذب .

(١٦) الشكاة : الشكوى .

(١٧) تبعث الميت : تحييه، والرموس : القبور، الواحد رمس ، والرفات . كل ما تكسر وبلى يريد ما بقى من الجسد بعد الموت

مجلة العربى : مجلة شهرية تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت ، عدد مايو سنة ١٩٨٢ ، ص ٧٤-٧٥.

نحن كنا على شاكلة أجدادنا العظام ، ولا نحن أصبحنا نمتلك أيديولوجية فكرية ناضجة، فأصبحنا نحن العرب من الخليج إلى الخليج ومن المحيط إلى المحيط لا نمتلك لسانا واحدا رغم أننا ذوات عروق واحدة لا تفرقنا حتى الظروف الجوية المناخية رغم الفروق الطفيفة التى تدلل على وحدة يجب أن تكون ، فأصبحنا لاختلاف لغتنا نسيجا اجتماعيا مهلهلا ، وكيانا اقتصاديا لا يمتلك لغة واحدة؛ لأن أداة تواصلنا لم تعد واحدة فأصبحت أفكارنا متعددة متنافرة متناثرة ، وتعددت أعراف اللغة بعد ما كنا ذوات لسان واحد وفكر واحد ، وحضارة واحدة .

إن اختلافنا فى لغتنا ولد لدينا اختلافا على ذواتنا وبين ذواتنا ، فتشتت الذات ونخر قوامها سوس المغلوط من الوافد إلينا ، وازدادت الهوة بين ذوات كل كيان عربى حتى صار الأمر مخزيا إلى الحد الذى يجعلك تحتاج إلى ترجمان بينك وبين أخيك العربى كيف يفك طلاسم كل لغة فيتحقق التواصل وتتوحد الفكرة .

لقد بلغ حد استهتارنا باللغة مبلغا لا يستهان به فأصبحنا نحن العرب لا نمتلك أبسط أرضية من لغة مشتركة تحقق لنا التقاء فكريا حميما ، وأصبح شبابنا يشك فى ذاته، وفى تاريخه ، وفى قوميته ، وفى أصوله ، وفى عروقه ، وفى أجداده ؛ لأنه لم تعد هناك لغة مشتركة للتواصل بين الأحفاد والأجداد ، بين الفرع الذى دب فيه الوهن، وبين الأصل ذى القوة فى الساعد والشحوذ فى القد والبدن ، فلم يعد الغصن يشعر بخلجات ونشجات الجذر والعضد ، ولم يعد الفرع يلمس قرا ولا يشعر قيظا ، ولا يمس مايجب أن يمس فيه عندما تتضاغى ويتداعى أصلا ينبت منه هذا الفرع .

إن اللغة أداة قوة مجتمع وعلامة من علامات حضارات القوم ، بل لا يسمى القوم قوما إلا إذا اجتمعوا على لغة واحدة وهدف واحد ،فهل نحن أصبحنا ذوات لغة واحدة حتى نبقى قوما واحدا فتكتب لنا الحياة بعزة كما كتبت لمن كانوا قبلنا ؟

إن العجب كل العجب ، والعيب كل العيب ، والشنار كل الشنار ، ألا نصبح قوما واحدا تجمعنا لغة واحدة ، يتباهى منا من زاغت عربيته وضاعت فصاحته وأن يصبح من علاقات التحضر لا التنطع أن يتلوك الشاب بلفظ أجنبى وسط حزمة من ألفاظ اللغة العربية ، بل القبيح كل القبح أن تصبح علامات التحضر أن يتكلم أهل أقدم لغة فى التاريخ بلغة غير لغتهم فى أحاديثهم العامة والعادية ، وأن يصبح من الفخار كل الفخار أن تصاب «الضاد » بعجمة الإكس والواى والزد .

وعلى المستوى الاجتماعى فإنه يمكن القول مرتاحين : إن ما تقدم سوف يجعل هناك تنافرا لغويا بين أصحاب الجاه وأصحاب الآه ، أصحاب الجاه ذوات الثراء الباعث على الخجل من الفقراء ، فى أن أداتهم فى ذلك هى لغتهم العربية بإهابها الجميل وقدها الأهيف المشوق .

وانظر لتلك القيم والمعايير والمبادئ التى يمكن أن ترسخ فينا وتشب معنا إذا كنا لا نمتلك لسانا يجعلنا نتشرب ما جاء على لسان الأوائل ، لسانا ليس به عجمة ولا عكمة، ونحن نقرأ مثلا ما قال به المأمون الحارثى وما قال قس بن ساعدة وهو يبشر بميلاد خاتم المرسلين وما قاله أكثم بن صيفى أمام كسرى

فكيف نتواصل مع مثل ما سطره الأوائل من الأجداد وقد لوثت فطرتنا ، وهدت العجمة فصاحتنا ، وتشبثت بلساننا العكمة وأدخل علينا كل دخيل وجهه القبيح وسحنته القميئة ؟؟

كما تتواصل فينا قيمنا وتشب فينا معاييرنا ، وتقوى فينا أهدافنا وتنسج فينا رهافة أخايلنا ونحن لا نرتشف من رضاب وحلو ثقافتنا ؟!!

إننا يجب أن نهتم بلغتنا لأنها أوعية ثقافتنا وأفنية مساجلاتنا وسوح كرامتنا وعزتنا، وليس فى ماضينا وتراثنا إلا كل فخار وعز ومجد فلنتكاتف جميعا للحفاظ عليها لأن فى الحفاظ عليها حفاظ على كل شىء أى شىء .

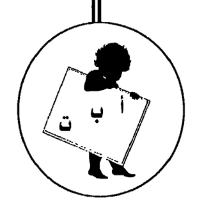
الفصل الأول

تعريف اللغة ووظيفتها

أولا : تعريف اللغة.

ثانيا : وظيفة اللغة.

ثالثا : ماهية علم النفس اللغوى.



أولا : تعريف اللغة :

تمثل لغة الكلام واحدة من أهم مظاهر السلوك الإنسانى اللصيقة بالجنس البشرى الذى لا يخالطه ولا يزاحمه فيها أحد من الخلائق ، كما أنها تعد أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة .

بل وجعلت اللغة فى بعض الكتابات واحدة من أهم الفارقات للجنس البشرى عن سائر المخلوقات ، وهنالك نجد واحدا مثل أفلاطون وهو ينعت الإنسان قائلا : «الإنسان حيوان ناطق » وآخر مثل هيدجر يقول : « إن اللغة بيت الشعب »

صحيح أن لكل نوع من المخلوقات لغة يتواصلون بها فيما بينهم داخل مملكتهم وبيوتهم ، إلا أنها لا تعدو غير لغة إشارية تقوم على الغريزة لا أكثر ولا أقل ، وما رقصات النحل بأطوار وأشكال مختلفة إلا لغة إشارية تقوم على الغريزة فهما وإفهاما.

وقد حاول التجريبيون تعليم الحيوانات الراقية لغة الإنسان فما استطاعوا إلى ذلك سبيلا ، ومن زعم منهم قدرته على إكساب بعض هذه الحيوانات بعضا من كلمات البشر فلا يبلغ زعمه هذا فى الواقع إلا إكساب هذه الحيوانات بعضا يسيرا من هذه الكلمات بعد أن تقطعت أنفاسهم أو يكاد ، وبعد ما كانوا يقومون بتحريك شفاه هذه الحيوانات بأيديهم ، فالقردة « فيكى » مثلا ظل التجريبيون يدربونها عدة سنوات حتى تعلمت بالكاد أن تنطق بثلاث كلمات هى : « بابا » و « ماما » و « كب » أى كوب أو فنجان ، كما قضت الشمبانزى التى تبناها عالما النفس هاييس وهاييس Hayes and Hayes ست سنوات من العمل الشاق لكى تتعلم أربع كلمات بطريقة ناقصة ، أما بالنسبة للإنسان ، فإن إتقانه للغة منطوقة يعد أمرا عاديا وسريعا بالمقارنة بالمستويات الحيوانية الأخرى ، بالإضافة إلى أنه من الممكن أن تخلق من التخاطب بين أفراد الإنسان معانى جديدة ، وأن توجد ثنائية ، أى يوجد معنيان مختلفان لنفس الصوت.

وهو ما يشير إلى قدرة متفردة زود بها الإنسان عن سائر المخلوقات ، وتكوين فسيولوجى وتشريحى أكثر تعقيدا وارتقاء عن بقية خلق الله ، وهى نعمة مركبة متفردة تستوجب على الإنسان الشكر لله سبحانه وتعالى

ورغم أن الكلام يمثل مظهرا من مظاهر تفرد الإنسانية، إلا أن هذا الكلام لا يمكن النظر إليه على أنه أصوات عديمة المعنى ، بل لا يعد للكلام صفة الكلام ، إلا إذا كان

يشيـر إلى معان ودلالات محـددة وإلا أصبح الكلام لا يعدو غـير أصوات غوغـائية لا طائل من ورائهـا ، لا تأتى إلا من خلال الخبـرة والتعليم والتـدريب ، وأداة الطفل فى ذلك هو العقل .

وعلى أية حال ، فـإن كان للنمل والنحل والحيـوانات الثدية من رتبة الرئيـسات كالقردة العليا أمثلة معروفـة للتواصل ، إلا أن مستوى هذا التواصل بدائى أيضا. إذ هو اعتـيادى Habituals، أى يقوم عـلى أساس تكوين العـادات ، ويرتبط بموقف نوعى، ويستثيـره عدد من الهاديات الداخلية أو الخارجيـة غير الرمزية not Symolic ، كما أن هذه الحيوانات الرئيـسة إن كانت تمتلك أجهزة صـوتية تساعدها على البقـاء وعلى توفية حاجـاتها الانفعالـية مثل : (الشخـير Grunts ، وصياح الولولة Howls)، إلا أنها أصوات غيـر رمزية ، كما أن جهاز الصـوتيات لدى هذه الحيوانات يعد غـير قادر على إنتاج ذلك المدى الواسع من الأصوات المتـميزة ذات المعنى كما يصـدره هذا الجهاز لدى الإنسان .

وإن كان الإنـسان الذى فـضله ربه على جمـيع الخلائق يمتلـك معـجزة الإدراك المعرفى والذى يستطيع من خلاله فك شفرة الرموز اللغوية Linguistic code مما يجعل الإنسان لديه القدرة على تحـويل وترجمة الرموز من نظام إلى نظام ، فـإن الحيوانات لا تمتلك هذه المقـدرة ، وإن كان من المؤكد أنهـا تستطيع أن تفكر لأنـها تستطيع التـميـيز Discimination ، واكتشاف الشىء المخـتلف من بين مجموعة أشيـاء ، وهو ما يشير إلى القـدرة على التحـقق الداخلى Inner representation ، كمـا أنها تمتلك أنـظمة اتصال لغوية وغير لغوية واسعـة النطاق مثل الصراخ والروائح ، والإشارات البصرية ، والحركات ، لكن الشىء الوحيد الذى لا يستطيع أى حيوان فعله هو القدرة على ترجمة وتحويل الرموز اللغـوية إلى لغة منطوقة ، أى أن الإنسان يفرق عن الحيـوان فى امتلاكه نظاما معرفيا معقدا يمكنه من تحويل التـفكير إلى اللغة ، واللغة إلى تفكير خلافا وافتراقا عن جميع الحيوانات، فتبارك الله أحسن الخالقين .

ولما كانت اللغـة أداة التعبـير عن المعنى ؛ لذا فإنهـا لا تقتصـر فقط على الكلام الملفـوظ ، بل تزيد على ذلك لتـشمل ، مـا هو أكـثر من ذلك من إشـارات وإيماءات وحركات ، وهو ما يجعلنا نقول مرتاحين بأن لغة الإنسان تتضمن جانبين رئيسين هما :

١- اللغة المنطوقة أو المكتوبة وهو ما يسمى باللغة اللفظية Verbal Langauge .

٢- اللغة غير اللفظية NonVerbal Langauge وهى اللغة التى تتمثل فى الحركات والإشارات والإيماءات والتى يمكن من خلالها فهم معنى معين أو دلالة مخصوصة تواضع العرف على معنى معين لها .

ولما كانت اللغة أوسع بكثير من مجرد ألفاظ، فقد ذهب بعض علماء اللغة فى تعريفهم لها يختلفون فيما بينهم فى التوصل إلى تعريف محدد لها ، ولعل مبعث ذلك أن بعضهم ينظر فى تعريفه لها قاصرا إياها على الجانب اللفظى مسترشدا فى ذلك بأن اللغة نتاج إنسانى ، وغايتها التواصل مع الإنسان ، وفى المقابل ينظر فريق آخر فى تعريفه للغة من زاوية أوسع ، حيث يرى أن اللغة مادام غايتها الفهم والإفهام فإنها تتضمن ما هو أوسع من الألفاظ ناظما فى تعريف اللغة ما تتضمنه من إشارات وإيماءات وحركات، وعمادهم فى تأييد وجهة نظرهم هذه هو أن الإنسان أثناء الحديث لا يستغنى عن الحركات والإشارات والإيماءات ، بل وقد يعتمد فقط على هذه الحركات والإشارات والإيماءات فى توصيل مراده وما يعنيه، وذلك كما يحدث عندما يستخدم الفرد أصبع السبابة بشكل معين فيفهم من هذه الحركات التهديد والوعيد ، وعندما يستخدم نفس الأصبع بشكل آخر فقد يفهم الرفض وعدم القبول ، وكذلك استخدامه لحركات الكتفين والرأس بأشكال حركية معينة ليفهم منها دلالات محددة ومعانى مقصودة .

وعلى أية حال ، إن التوصل إلى تعريف جامع للغة أمر يعد جد عسير إذ اللغة ونحن بصدد تعريفها لا يعدو حالها بأفضل حال من أى مفهوم إنسانى ، والخلاف حول تعريفها هو الشىء الذى يمكن أن نتفق عليه بداءة، بينما الاتفاق على تعريف للغة لا يمثل اتفاقا عاما فهو أمر عليه خلاف .

☜ فاللغة كما يشير خلف الله (١٩٨٠) ، نظام اصطلاحى مؤلف من رموز تعبيرية وظيفتها النفسانية أن تكون أداة للتحليل والتركيب التصوريين، ووظيفتها العملية أن تكون أداة للتخاطب بين الأفراد .

وكون اللغة نظاما اصطلاحيا من الرموز والإشارات المتفق على محيطها الصوتى ونغمتها أو دلالتها، فعلى ذلك تفترق اللغة فى العرف الإنسانى عن لغة الطير والحيوان والتى تقوم على الإشارات الغريزية فقط التى تتواصل بها كل فى مملكته .

واللغة بهذا المعنى ، أداة لـلتواصل بين الأفراد ، وهى بهذا تتكون من مجـموعة من الرموز الاصطلاحية أى مجموعـة من الحروف والإشارات التى تعارف أهلها واتفقوا على محيطها الصوتى أو دلالتها ومعناها ، وبهذا يتحقق بها شرط الفهم والإفهام.

وكون اللغة رموزا اصطلاحية تعارف عليها الأفراد أو قوم من الأقوام ، فإن ذلك يفيد أن التواضع على رموز معينة فى أى لغة من اللغات يقوم على الاختيار الاتفاقى بين هؤلاء الأفراد ، وهو ما يشير إلى أن اللغات نظام مكتـسب لا موروث ، كما تشير هذه العبارة إلى الاختلاف من حيث الصوت ، لا من حـيث المعنى فهو ثابت يتحدد بالنسبة إلى الأجناس البشرية المختلفة (نوال عطيـة ، ١٩٧٥) وهو ما يشير إلى أن اللغة ليست غاية فى ذاتها وإنما هى أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين لتقسيم علاقاتهم وتيسير أمور حياتهم ؛ ولهذا كـانت معرفة اللغة أو تعلمهـا ضرورة من ضرورات الحياة الاجتـماعية التى تستقر وتستقيم بها حياة الفرد .

كما ينظر آخرون إلى اللغة على أنها « قـدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اصطلاحية منطوقة يتواصل بها الأفراد فى مجتمع ما » ، وهذا التعريف فى واقعه بالإضافة لما سبق يقرر مجـموعة من الحقائق التى تنطوى عليها طبيعة اللغة فى حـقيقتها وكيانها الداخلى الدقيق ، وهذه الحقائق هى :

١- أن اللغة قـدرة ذهنية تتكون من مجـموع المعارف اللغـوية ، بما فيهـا المعانى والمفردات والأصوات والقواعد التى تنظمها جميعا تتولد وتنمو فى ذهن الفرد الناطق للغة أو مستعملها، فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتابة، كما تمكنه من فهم مضامين مـا ينتجه أفراد مجموعـته من هذه العبارت ، وبذلك توجـد الصلة بين فكره وأفكار الآخريـن ، وتتداخل فى تكوين هذه القـدرة عوامل فـسيولوجيـة تتمثل فى تركيب الأذن والجـهاز العصبى والمخ والجـهاز الصوتى لدى الإنسان .

٢- أن هذه القدرة تكتسب ، ولا يولد الإنسان بهـا ، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطرى لاكتسـابها ، ويدفعه لهذا الاكـتساب فى العادة شعـوره بالانتماء إلى مجمـوعته البشرية نفسـيا واجتماعيـا وحضاريا، ورغبته فى التـعايش وتبادل المنافع والمصالح بينه وبين أفراد هذه المجموعة .

٣- أن هذه القدرة المكتسبة فى طبيعتها تتمثل فى نسق متفق عليه أو متعارف عليه بين أفراد ما يطلق عليه الجماعة اللغوية ، أو الجماعة الناطقة للغة، ويدخل فى تكوين هذا النسق العديد من الوحدات أو الأنساق الفرعية هى :

أ- النسق الصوتى : وهو الذى يحدد نطق الكلمات أو أجزاء الكلمات وفق الأنماط المقبولة أو المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية .

ب- النسق الدلالى : ويعنى ترتيب الوحدات اللغوية وفق سماتها الدلالية المعروفة أو المقبولة فى اللغة .

ج - النسق الإعرابى أو النحوى : ويعنى ترتيب كلمات الجملة أو الجمل فى أشكالها المقررة فى اللغة .

د- النسق الصرفى : وهو النسق الذى تعالج فيه أو من خلاله بنايات الكلمات وأنواعها وتصريفاتها أو اشتقاقاتها .

هـ - النسق المعجمى : ويقصد به مجموع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعانى والمواقف المختلفة فى إطار اللغة .

٤- أن اللغة أداة للتواصل بين الأفراد .

وعلى أية حال ، فإنه مهما كان من خلاف فإن التعريفات فى هذا المجال تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الاصطلاحية التى تعارف عليها قوم من الأقوام فى بيئة من البيئات للتعبير عن المعانى والمقاصد وأداة للتواصل بينهم .

ثانيا : وظيفة اللغة :

إذا تصورت أنك تحيا بلا لغة مع بنى جنسك فتصور فى نفس اللحظة كيف سيكون مستوى تفكيرك وكيف ستكون طبيعة حياتك ، وعندما تتعمق فى إلحاق هذين الفرعين من التصور بصيرورة حياتك فإنك سوف ترى أن اللغة لها وظائف عدة، ولعل من أهم هذه الوظائف ما يلى :

١- بقاء حياة الفرد واجتماعه المدنى مع الغير :

لو لم يكن مصير الإنسان متعلقا بوجود لغة ما لما كان له حاجة فى اختراعها فالإنسان لا ينشئ من الاختراعات إلا ما يسد به حاجاته ويحفظ بها بقاءه وإلا فما الداعى للاختراع إذن ؟

إن اللغة تعد سر بقاء الإنسان ومداومة حياته ، فاللغة بالنسبة للإنسان بمثابة الماء والهواء ، وليس معنى كلامنا أن الإنسان لو لم يكتشف اللغة لمات، ولكن ما نعنيه أن الإنسان لو لم يكتشف اللغة لأصبحت حياته لا تزيد عن حياة أصغر الهوام وأحقر الحشرات وأضعف الفئران ، إذ كيف يرتقى الإنسان ويتقدم إذا لم يكن لديه آلية للفهم والإفهام .

فاللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية أو ضرورة من أهم ضروراتها ، لأنها أساس لوجود التواصل فى هذه الحياة وأساس لتوطيد سبل التعايش فيها ، فهى وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه ، وطريقه إلى تصريف شئون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه ، فمهما بلغ ما يحصله الإنسان من مظاهر حضارية من علوم ومعارف وطرق ووسائل مادية ، فإنه يشعر فى قرارة نفسه بأنه يعتمد كليا على ما لديه من قدرة لغوية لتحقيق مأربه .

واللغة كذلك أداة هذا الإنسان للتخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم ، وطريقه إلى فهمهم وتحسن أذواقهم ، وسبيله إلى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم ، وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكافل معهم ، ومن ثم توفير كل ما يساعده على العيش بينهم فى يسر وطمأنينة وسلام، وبالتالى فاللغة تصبح أساسا لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين أفراد مجموعته، وعاملا مهما بها تتحقق منافعه ورغباته وتتسهل سبل تنشئته وتيسر أمور عيشه فى إطار هذه المجموعة ، وربما كان هذا هو ما كان يعنيه « هيدجر » من قوله : «إن اللغة هى منزل الكائن البشرى » .

واللغة أيضا وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه وإلى تهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة فى تحقيق حياة متحضرة ، فبواسطتها يمتزج بالآخرين ويقوى علاقاته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه ، وعن طريق هذا الاختلاط والامتزاج وهذه العلاقات القوية يكتسب خبراته وينمى قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته ، ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلما نمت لغته وتطورت وزادت علاقاته بالآخرين قوة واتساعا ونماء، وهذا ما يجعله أكثر وعيا وإدراكا وأكثر قابلية على الإبداع والإنتاج والمشاركة فى تحقيق التطور الفكرى ، وهكذا بفضل اللغة تتصرف شئون الفرد ويتأكد وجوده وانتماؤه لمجموعته البشرية ، وبفضلها أيضا تنمو علاقات أعضاء الأمة وتتطور حياتهم وترتقى

حضـارتهم وتسـير دفـة الأمور فى المجـتمع الإنسـانى عامـة . حيث يكون الفـرد فى مجتمعه، ومجتمعه حلقة فى كيان المجتمع البشرى .

واللغة كمـا يعبر أحد الدارسين : « مرآة الشعب ومـستودع تراثه ، وديوان أدبه، وسجل مطامحه وأحـلامه ، ومفتاح أفكاره وعواطفه ، وهى فـوق هذا وذاك رمز كيانه الروحى وعنوان وحدته وتقدمه وخزانة عاداته وتقاليـده وبهذا فإن معرفة هذه اللغة تفتح للإنسان آفاقا بعيدة ورحبة من التجارب والمعارف والأفكار وتمكنه من أن يطل على حياة الماضين بكل شعوبهم وأجـيالهم وطبقاتهم ومذاهبهم ، فيطلع علـى عاداتهم وتقاليدهم وأساليـب عيـشهم فـتـحسن أذواقـهم ، ويطلع على تراث أمتـه الفكرى والحـضارى والاجتـماعى ، وعلى تراث مجـتمعـات مختـلفة متـرامية الأطراف مـتباعـدة الأماكن والأزمان، فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم فترتقى طرائق اجتماعه مع الآخرين» .

٢- الوظيفة النفسية للغة:

أ- اللغة والنمو العقلى :

يرى علماء التربية وعلماء النفس أن النمـو العقلى للإنسان منوط بنموه اللغوى ، وأنه كلما تطورت واتسعت لغـة هذا الإنسان ارتقت قدراته العقلية ، فنمـا ذكاؤه وقوى تفكيـره ، لقد أكـد الفيلسـوف الفرنسى إتين كـونديلاك Etienne Condillac على أن المعارف والمفـاهيم والخبـرات تستمـد أساسـا من الإحساسـات أى من خلال التـجارب الحسيـة، ولكن الواسطة الأولى لاكتسـاب هذه المعارف والمفاهيم والخبـرات هى اللغة، وبذلك تصبح الأحاسيس واللغة معا أساسا لتكوين الأفكار الكلية ونمو القدرات العقلية.

إن الإنسان بدون لغة سـوف لا يعدو فكره وتخيله فكر وتخيل حـيوان يعبث فى فيافى قاحلة لا خضرة فيـها ولا ماء ، ومن ثم فإن عقله وما يمتلك من قدرات لم يكن ليتمايز وينضج إلى الحد الذى يجعله يختـرع ويبتكر ؛ لأن اللغة تؤدى إلى ترقية التخيل فتجعله آلة ناجحة فى إعادة الإنتاج من خـلال ما يزيده التخيل ويحذفه ويعدله ، واللغة هى أداة الإنســان وآلته لـفك رموز مـا يدور بالذهن ، وهى أيضـا وجـه الفكر الناطق والظاهر والملموس ، ومن هنا يشير جمعة (١٩٩٠) إلى ما يسمى بالوظيفة الاستكشافية Heuristic finction للغة تلك الوظيفة التى تتجلى أهم مهامها فى الاستفهام من خلال استخـدام الإنسان للغة فى الاستـفسار عن الجوانب التى لا يفهـمها فيـما يحيط به من مؤثرات ومكونات بيئية فيعمد بذلك إلى سد النقص الذى يعتريه فى كل جوانب حياته.

ب- اللغة وتنمية التفكير والذكاء :

إن بابتكار الإنسان لرموز اللغة حتى ينشئ لغة له جعله باستخدامها يرتقى من التفكير الحسى إلى التفكير المجرد وهو نوع من التفكير يعبر عن أسمى معانى ارتقاء الإنسانية ، ويشير حلمى خليل (١٩٨٠) إلى أن الإنسان حينما استطاع أن يبتكر الرموز اللغوية ويستخدمها استطاع فى الوقت نفسه أن يحقق لعملية التفكير عنده استقلالا عن العالم المادى بحيث أصبحت هذه الرموز ممثلة فى الكلمات ، وهى موضوع التفكير بدلا من الأشياء ذاتها ، وبذلك خطى الإنسان خطواته الأولى نحو التفكير المجرد .

إن مثل هذا الأمر إنما يعبر بصدق عن العلاقة التبادلية بين الفكر واللغة حتى قيل فى شأن هذه العلاقة بأن اللغة هى الوجه المنطوق للفكر وأن الفكر هو لغة صامتة، إن مثل هذه العلاقة التبادلية التى استرعت انتباه الأوائل من الفلاسفة والمناطقة وعلماء الكلام وعلماء النفس لتعبر بجلاء عن أهمية اللغة فى تنمية الفكر ، وعن أهمية الفكر فى تنمية اللغة ، ومن ثم فقد نظر البعض لأهمية العلاقة فاعتبروا أن أفضل طريقة لدراسة العقل الإنسانى والتعرف عليه إنما يأتى من خلال دراسة لغته ، واعتبروا أن هدف اللغة الرئيس والأساس هو بحث ومعرفة العقل سواء كان هذا العقل عقل فرد بذاته أو عقل جماعة بعينها، كما تكون الأحاسيس واللغة معا أساسا لتكوين الأفكار الكلية وإنشاء العمليات النفسية وتطوير القدرات العقلية ، وأساسا للذكاء الذى يضحى بمنزلة المقطر أو المهذب والمصنف للمادة الخام الـتى تنقلها الأحاسيس ، ومن هذا المنطلق أكد كوندياك ضرورة اكتساب المهارة اللغوية كأساس لارتقاء الذكاء .

أما بياجيه فقد رأى أن الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع ، ولكنه أكد أن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه الأفكار والمفاهيم ونموها ونمو المخططات العقلية المنبثقة والمتطورة عنها فى السياق الاجتماعى هى اللغة ، فاللغة تحدد وتميز الأشياء والأحداث وتجعل لكل منها هوية وتنقلها عن عالمها المحسوس إلى عالم ذهنى مجرد ؛ ولذلك فإن اللغة فى رأى بياجيه تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها فى ذهنه وعلى التفكير المستمر فى العلاقات الدقيقة بينها ، كما أنها تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار، لأن الإنسان عندما يعبر عن الأفكار والمعارف التى اكتسبها وبلورها فى ذهنه يستخدم عناصر اللغة بطريقته الخاصة ، ويركب جملة وينشئ عباراته ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميزة ، وطبقات لذلك كله فإنه من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة .

وبناء على ما سبق ذكره اعتبرت المهارات اللغوية مقياسا مهما لمعرفة نسبة الذكاء، وفى ذلك يقول لويس تيرمان Lewis Terman معلقا على اختبارات الذكاء لاستانفورد - بينيه Bient :

« إن الاختبار اللغوى له قيمة أعظم من أى اختبار آخر للذكاء » ولهذا الرأى فى الحقيقة عدة توجهات يمكن أن نوجزها على النحو التالى :

١- هناك علاقة إيجابية طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه ، فالأفراد الذين يفكرون تفكيرا عميقا ومنوعا مضطرون فى الغالب للبحث الجبرى عن المعلومات والمعارف، ونتيجة لذلك تجتمع لديهم حصيلة وافية من الأفكار ، ولا شك أن أى جزء من هذه الأفكار يشتمل على مجموعة من المفاهيم والمعانى الحسية والمجردة التى تفد إلى أذهانهم مقترنة بالمفردات أو الرموز اللغوية الدالة عليها أو المشيرة إليها . إضافة إلى ذلك فإن مجموع الأفكار التى تفد إلى أذهان هؤلاء يستدعى البحث عن ألفاظ وصيغ لغوية تمكن من نقلها إلى الآخرين، ومن التعبير عنها على نحو يتوافق مع العرف اللغوى العام ، وبذلك فإن الذكاء يسوق إلى التفكير ، والتفكير يسوق إلى اكتساب المادة المعرفية التى يعمل فيها الفكرُ ، والمادة المعرفية المكتسبة تقود فى العادة إلى البحث عن اللغة التى تنقلها وتعبر عنها وتقايض بها أفكار الآخرين ومعارفهم ، وبهذا يتكون الرصيد اللغوى الغزير ليكون دليلا على الذكاء أو مشيرا إليه .

٢- من المعروف أنه كلما زادت نسبة الذكاء العقلى للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرأه أو يسمعه من الجمل والعبارات ، ومن ثم اتضحت له العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها ، وبالتالى زادت حصيلته اللغوية ، وعلى العكس من ذلك كلما قلت نسبة ذكاء هذا الفرد ضعف فهمه لما يقرأه أو يسمعه ، ومن ثم ضعف إدراكه للعلاقات اللغوية وقلت حصيلته من المفردات والمعانى ، وبناء على ذلك يمكن أن تكون ذخيرة الفرد الوافية من مفردات اللغة ومهاراته اللغوية عامة دليلا على سعة تفكيره ونمو ذكائه.

٣- مما لا شك فيه أن عملية اختزان المفردات اللغوية ومدى المرونة فى البحث عنها فى الذاكرة والاستجابة للمثيرات أو المنبهات التى تستدعيها أو تستحضرها فى الذهن ، ثم مدى القدرة على ربطها بما يتناسب معها من

أفكار أو مفاهيم كلها أمور تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته ، وبالتالى فإن الثراء اللغوى لا يدل على ثراء ثقافى فحسب وإنما يدل أيضا على خصوبة فى التفكير أو على مدى ما قام به الفكر من حركة وفاعلية فى مجال الاختزان والتصنيف والتنبه والتأثر والاستجابة للمثيرات المختلفة والتصور والتجريد والتصنيف والاسترجاع والتحديد والربط .

ج - اللغة والانتماء :

ما من شك أن اللغة تعمل على تنمية الاتجاهات نحو المواطنة والانتماء للقومية من خلال تأصيل ارتباط الفرد بجذوره ، إذ تعد اللغة آلة الإنسان ووسيلته الفاعلة للاطلاع على قيم التراث وما خلفه السلف ، فيشب الطفل الصغير ، والشاب الراشد وقد تشرب قيم الماضى واطلع على ما خلفه الآخرون فيتعرف على إيجابياتهم فيزيد إكباره لتراثه وقوميته وجذوره وانتمائه ، ويتعرف على سلبياتهم فيصحح المسار ويخطط للمستقبل، وبذا يصبح الفرد موصولا لديه حلقات الزمان الثلاثة : الماضى والحاضر والمستقبل .

ولا يفوتنا هنا أن تنبه إلى فضيحة عظمى - ولا أجد من ألفاظ اللغة غير هذا اللفظ - تقع فى حق تربية هذا الجيل من أطفال مصر والأمة العربية ، وكثيرا ما نبهنا إليها مستخدمين جوارح اللفظ وقوارص الكلم ، تلك الفضيحة التى تتمثل فى خسارة واضحة وفادحة سوف يجنى ثمارها هذا البلد الطيب الأمين مصر الكنانة الطاهرة وأبناء الأمة العربية . هذه الفضيحة تتمثل فى تعليم أطفال رياض الأطفال اللغة الإنجليزية مع أو قبل تمكنهم من اللغة العربية ، وهو أمر سوف يؤدى إلى تهتك أجيال بأكملها ، وسوف يؤدى إلى طعن فى انتماء هذا الجيل إلى وطنه وثقافته وعروبته وقوميته وأيديولوجيته .

إن تعليم اللغة الإنجليزية مع أو قبل اللغة الأم ، اللغة العربية ، يؤدى إلى ما يسمى بالكف المعرفى Cognitive Inhibtion للغتين ؛ لأن تعلم لغتين فى آن واحد وفى سن مبكرة ، أو تعلم اللغة الثانية قبل أن يتمكن الطفل من لغته الأم يؤدى إلى ما يسمى بالتداخل المعرفى Cognitive Interfernce حيث تقوم كل لغة بالتأثير السلبى على نمو اللغة الأخرى ، فاللغة العربية سوف تثبط نمو اللغة الإنجليزية، كما تثبط اللغة الإنجليزية نمو اللغة العربية .

إننا إذ ننبه مشددين بكل ما نمتلك من صوت زاعق حد الصراخ ، وخلجات حتى البقية من الأنفاس المدعمة بالقوة حد القعقعة أو الهدير أن يوقف تعليم اللغة الإنجليزية والتى سوف يدفع ثمن تدخلها فى فطر الأطفال الأبرياء تلوينا وتثليثا وتدويرا بلادا من أطهر بلاد الدنيا ومن أغلى بقاع الأرض قاطبة ، ألا وهى مصر الحبيبة وأمتنا العربية الغالية فضلا عن ظاهرة الكف أو التثبط أو التدخل المعرفى التى ذكرناها والتى تمثل مخاضا طبيعيا لتعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية فى هذه السن المبكرة ، فضلا عن ذلك، فإن هناك سلبيات أخرى سوف تدفع أمتنا الحبيبة ثمنها غاليا فيما بعد .

وإليك بعض المغارم والأثمان التى سوف تدفع من أكباد هذا البلد الطاهر ، مصر الكنانة على سبيل المثال لا الحصر :

١- تفيد نتائج دراسات وبحوث علم النفس أن اللغة والذكاء صنوان ، إذ توجد علاقة وطيدة بين الذكاء واللغة ، فكلما زادت القدرة اللغوية زاد ذكاء الأفراد حتى قيل فى بعض الأبحاث أنه يمكن استخدام مقاييس القدرة اللغوية لتعبر بصورة أقرب إلى الصحة عن نسبة الذكاء ، ومن ثم يصبح من البدهى أن تثبيط اللغة سوف يؤدى إلى التأثير بالسلب على الذكاء الذى تمتلكه هذه الأجيال من الأطفال التى ربيت بالطريقة السابقة، فهل من صالح أمتنا الحبيبة أن يتولى إمرتها فيما بعد أجيال منقوصة الذكاء ؟!!

٢- إنه من المعروف أن اللغة تدفع حاملها لأن تكون ثقافته وانتماءه على شاكلة موطنها ومسقط رأسها ، كما تجعل المتعلم متحيزا لبلد اللغة التى تعلمها ومتحيزا لهذه البلد فى انتمائه وثقافته واتجاهه ، فهل من صالح أمتنا الحبيبة ذلك ؟

إن دراسة خطيرة نشرتها مجلة (ميدل إيست جورنال) المجلد ٣٦ / ج ٤/ ١٩٨٢ أجراها أستاذ العلوم السياسية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة خلال العام ٨١/ ١٩٨٢ حول الاتجاهات السياسية لطلاب الجامعة الذين يلاحظ أنهم فى الغالب من أبناء (الصفوة) فى مصر تؤكد النتائج على الأثر الخطير لمثل هذه الجامعة على اتجاهات الطلاب وانتمائهم وهم الذين سوف يتولون فى أغلب الأحوال بحكم موقعهم وموقع آبائهم المناصب القيادية .

فعندما سألهم الباحث : أى من الآتى يصف بصدق شخصية مصر السياسية ؟

- أجابو : مصر قلب الأمة العربية (٥,٨ ٪).

- مصر جزء من الحضارة الغربية وعالم البحر الأبيض المتوسط (٣,٩٪).

- مصر أرض الفراعنة (٥٣,٩٪) .

- وعندما سألهم: هل مصر تنتمى إلى العالم العربى أجاب بالرفض (٢٨,٩٪).

- وحين سألهم: هل على مصر التزامات تجاه العالم العربى أجاب بالموافقة (٢٨,٧٪).

- ويؤكد الباحث الأمريكى على أن عملية التغريب قد تركت آثارا بالغة على طبيعة الانتماء التى تميز أبناء هذه الفئة ، حيث يلاحظ أن ٦٦٪ من أبناء هذه الطبقة من طلاب الجامعة الأمريكية قد فضلوا العمل بعد التخرج خارج مصر، وأن ١٣٪ فقط هم الذين قبلوا العمل بداخلها ، ولكن بمواصفات وشروط محددة !!

إن الأمر كما تقدم ليس بالهين ولا بالسهل فهل يليق بأم الحضارات هذا ؟

٣- إن إدخال اللغة الأجنبية فى التعليم، وفى هذه السن المبكرة، بجوار اللغة الأم يؤثر بالسلب على القدرة اللغوية لدى الطفل ، وكذلك فهمه وإفهامه ، الأمر الذى سوف يجعل الطفل فى النهاية وبعدما يكبر غير قادر على الاتصال بماضى وحضارة أمته ، إذ إن فساد ملكته اللغوية سوف يجعله غير قادر على فهم التراث المكتوب طبقا لأصول اللفظ الفصيح فى اللغة ، مما يجعلنا فى النهاية نخرج أجيالا فاسدة الجذور مبتورة الأصول ، غير موصولة بماضيها وأصول أمتها ، وصدق من قال : من لا ماضى له لا حاضر ولا مستقبل له.

٤- إن تعلم اللغة الأجنبية الثانية والتحيز لها منذ هذه السن المبكرة ما من شك يؤثر على أيديولوجية الأفراد وهويتهم نظرا لتحيزهم لثقافة بلاد هذه اللغة لكننا ننوه هنا إلى أن ما تقدم ليس معناه على أى نحو من الأنحاء القول بعدم تعلم وتعليم اللغة الأجنبية، ولكن ما نقوله هو تأخير سن تعليم هذه اللغات إلى ما بعد المرحلة الابتدائية حتى نفسح للأطفال المتعلمين قدرا يسمح لهم بالتمكن من اللغة الأم .

وعود على بدء ، لا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس إليه ، كما سبق وأشرنا، بل إنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات

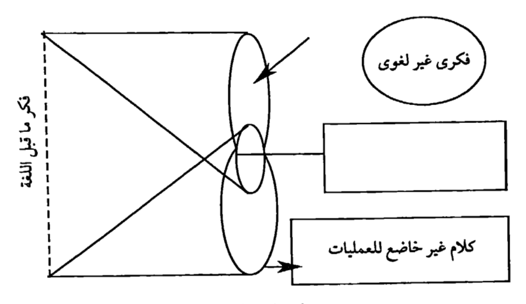
ومواقف جديدة لديه ، وتدفعه إلى الحركة والتفكير ، وتوحى له بما يعمل على تفتيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية ، وهذا ما دفع بعض الباحثين لأن يربط اللغة بالفكر الإنسانى ويقرر بأن « إمكانية التفكير أولا وأخيرا تستند إلى اللغة التى تستخدم فى إبراز عناصر الفكر ، ففرض إنسان دون لغة معناه فرض إنسان دون فكر » بل إن بعضا آخر مثل « واطسون » و « آرثر كيسلر » تجاوز ذلك فرأى أن اللغة هى التفكير نفسه .

ولهذا ذهب فيجوتسكى Vygotsky فى كتابه اللغة والتفكير Thought and Language إلى أن للغة وظيفتين إحداهما : اجتماعية وتتمثل فى الاتصال الخارجى للإنسان مع غيره من أبناء جنسه، والثانية : شخصية وتتمثل فى المعالجة الداخلية Internanl manipulation للأفكار .

واتساع اللغة هو اتساع التفكير ، هو اتساع الحياة العقلية لدى الإنسان ، هو اتساع تاريخه ، هو اتساع علمه ، منهجا وتحليلا وفلسفة . . فالتفكير ينتج اللغة ويصوغها، وكذلك تنتج اللغة التفكير وتوجهه ، وتتسع اللغة باتساع الحياة العقلية والوجدانية والاجتماعية للإنسان ، ويصوغ الإنسان ما يستطيع من حياته العقلية والوجدانية والاجتماعية فى عبارات لغة .

ويذهب دينيس تشايلد (١٩٨٣) إلى أن كيسلر يرى : « إن التفكير ليس سوى الحركات اللاشعورية للأجيال الصوتية ، وإنه نوع من الهمس غير المسموع الذى يدور بين المرء ونفسه » أو بتعبير آخر أن التفكير ما هو إلا مجرد كلام باطن، فاللغة والفكر وجهان لعملة واحدة .

ويذهب فيجوتسكى فاصلا بين اللغة والتفكير فى جانب وواصلا بينهما فى جانب آخر ، أى أنه لا ينظر إلى اللغة والتفكير على أنهما ينشآن فى آن واحد نشوءا يعبر عن أنهما موصلان من ناحية الجذور ، فهو يرى أن اللغة والتفكير صادران من جذور مختلفة ، ففى البداية يوجد ما يمكن وصفه « بفكر ما قبل اللغة » ، وكلام ما قبل العمليات ، وأن كلا منهما يندمج فى الآخر بالتدريج كلما اقترب الطفل من مرحلة ما قبل العمليات.



شكل (١-١)
نموذج توضيحى لنظرية العلاقة بين الفكر واللغة
(دينيس تشايلد : ١٩٨٣ : ١٨٢)

ويوجد الكثير من الدلائل التى تشير إلى أن فكر ما قبل اللغة يقع فى مرحلة النشاط الحسى الحركى ويستمر بعد هذه المرحلة استخدام كل من الصور الذهنية Imagery والمهارات الحركية Motor Sills فى الأعمال العملية ، وقد يؤدى التعليم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب Learining by Heart دون أى استيعاب للمعنى إلى كلام ما قبل العمليات الفكرية .

لذلك يرى فيجوتسكى أن تفكير الأطفال صغار السن يشبه تفكير الحيوانات لأنه يحدث بدون لغة ، ويرى أن من الأمثلة على ذلك ، تفكير الطفل الذى يبلغ من العمر أشهر قليلة فى حل مشكلات بسيطة مثل تناول الأشياء ، وفتح الأبواب ، والقبض على الأشياء ، وكذلك أصوات مناغاته الأولى ما هى إلا كلام بدون تفكير نحو تلبية أهداف أو أغراض اجتماعية مثل جذب الانتباه إليهم ، ويرى فيجوتسكى أن النقطة الحرجة فى علاقة التفكير واللغة تحدث عندما يبلغ الطفل حوالى سنتين من عمره ، ففى هذا العمر نجد أن منحنى التفكير الذى يسبق اللغة ومنحنى اللغة التى تسبق التفكير يلتقيان ويترابطان مع بعضهما البعض لكى يأذنا ببدء نوع جديد من السلوك ، وهنا يصبح التفكير لفظيا والكلام معقولا .

وعلى الرغم من التسليم بأنه من الصعب الاحتفاظ بنتاج الفكر واستعادته ونقله للآخرين دون اللغة ، فإن ذلك كما يقول وايتهيد A.N Whitehead لا يعنى أن اللغة هى جوهر الفكر وماهيته ، فكثيرا ما تقصر اللغة مهما كانت سعتها وقدرتها على التعبير عن أفكار الإنسان وخواطر ذهنه ونتاج قريحته ، ثم إن اللغة لا توجد ولا تحيا إلا بالفكر، فالإنسان يوجد وتوجد لديه القدرة على ممارسة اللغة ، وهو كذلك يستطيع أن يطور اللغة أو يغير فيها ، فهو يستطيع أن يغير فى أنماطها وفى رموزها وفى مدلولات ومفاهيم هذه الرموز بما أوتى من قدرات عقلية وملكات خاصة ، أضف إلى ذلك « أن صفات لغة من اللغات تظل قائمة مادام أهلها يحتفظون بعاداتهم نفسها فى التفكير ، وإلا فهذه الصفات قابلة للفساد والاندثار والضياع ، ومن الخطأ أن تعد اللغة كائنا مثاليا، تتطور مستقلة عن البشر ، وتتبع أغراضها الخاصة بها . إن اللغة لا توجد خارج أولئك الذين يفكرون ويتكلمون » إذن فاللغة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتفكير ، غير أنها ليست شرطا ضروريا لحصوله ، وليست هى التفكير نفسه ، وإنما هى آلته وأدواته أو المساعد الآلى له ، كما يعبر العالم المنطقى وليم جفونز Willim Jeovns.

ولا يتوقف إدراك الفرد للعالم أو تفكيره فيما حوله كليا على استخدام اللغة كما يزعم البعض ، وإنما يمكن أن يعينه هذا الاستخدام على إدراك العالم وينمى قدرته على التفكير فيما حوله على نحو أكثر جدية وفاعلية ، وبذلك تزداد معرفته بالأشياء ويرتقى مستوى فهمه لها وما يرتبط بها من أحداث وملابسات معقدة .

إن أدوات اللغة ورموزها تعين الإنسان المفكر على تحديد تصورات عقله وخياله وكثيرا مما تضطرب به أحاسيسه ، كما تعينه على تصوير ما ينتجه هذا العقل وهذا الخيال، وعلى التعبير عما تفيض به أحاسيسه من انفعالات ، وما تتمخض عنه قريحته من خواطر وأفكار ، وما يكتسبه من خلال تفاعله مع الحياة من تجارب ويتلقاه من معارف ، وهكذا تعمل هذه الأدوات وهذه الرموز على تطوير قابليته على التفكير وعلى توضيح وتنظيم هذا التفكير والارتقاء به وبغيره ، أى أن التفكير يصوغ اللغة ، كما أن اللغة توجه التفكير ، فمثل اللغة والتفكير- كما يشير الدكتور سيد عثمان- كمثل وابل صيب من السماء أصاب أرضا غير جامدة ولا صلدة ، أرضا قابلة للتشكيل، فشكلها وشق فيها قنوات، وفروعها ذات أشكال وانحناءات شتى ، كأن التشكيل محكوم بطبيعة الأرض، ما لان منها وما صلب، ما ذاب وما صمد، ما تآكل وما تراكم، ماأطاع وما

استعصى ، ثم إن هذا التشكيل ذاته ، أو هذه الصياغة لشكل الأرض ، التى استقبلت مسارات المياه التى تنزل أو تتحرك فيما تشكل من قنوات وفروع ، وهو ما يوضح الطبيعة الدينامية التفاعلية بين اللغة والتفكير ويفرز ضرورة من ضروريات الاهتمام باللغة لدى الأطفال وأفكارهم ، وبذلك يكون أكثر وعيا وأثرى فكرا وأوسع معرفة وأكثر قابلية للإبداع والإنتاج .

ويضم الإنسان بعد الاطلاع على تراث أمته المدون تجارب الماضين إلى التجارب والأفكار التى يكتسبها فى حياته الحاضرة فتكون هذه كلها قاعدة أساسية لإبداعات جديدة نامية متطورة ينقلها بواسطة اللغة أيضا إلى أجيال المستقبل فيحافظ على أصالة ما ينتج ويبقى جذور تراثه ممتدة راسخة وفروعه مثمرة معطاءة ،كما يشارك فى تطوير النتاج الفكرى الإنسانى وفى استمرارية التقدم الحضارى البشرى .

٣- الوظيفة الحضارية للغة :

إن العلاقة الوثيقة بين اللغة والفكر وأثر اللغة البالغ فى نمو ذهن الإنسان وتطويره وإخصابه وإمداده المستمر بالتجارب والأفكار والمعارف والخبرات هى الأساس الذى قامت عليه النظرية التى ربطت بين اللغة والحضارة ، ورأت أن اللغة هى الوسيلة المهمة والرئيسة للتطور والتقدم الحضارى البشرى ، يقول د . أشلى مونتاكو: « إن الواسطة المهمة التى يتحضر بها الإنسان إن هى إلا نظام من الرموز يتوسط بين المؤثر والمتأثر ، وهذا النظام هو اللغة ، فاللغة تضيف بعدا جديدا إلى عالم الإنسان » .

وهذه العلاقة بين اللغة والفكر وبين اللغة والمعرفة هى الأساس أيضا فى اعتبار اللغة مرآة لشخصية الفرد وسجلا أو مظهرا لحضارة المجتمع ، فهى تشترك فى تشكيل سلوكيات الأفراد والشعوب على اختلافها وتعكس هذه السلوكيات بكل أشكالها وجميع ملابساتها ، كما أنها تتأثر بهذه السلوكيات ، إننا كما نستطيع أن ندرك مقدار ذكاء الفرد من خلال استخدامه للغة نستطيع أيضا أن نتعرف من خلال هذا الاستخدام على طبيعة تفكيره وكيانه النفسى وسلوكه الوجدانى وطابعه الشعورى ومعتقداته وعاداته وطريقة حياته، وهذه كلها أسس لاكتشاف انتمائه الحضارى، ومثلما نتعرف شخصية الفرد وكيانه الروحى والوجدانى وانتماءه الحضارى من خلال ممارسة اللغة نتعرف أيضا على شخصية المجتمع وحضارته من خلال ممارسة هذا المجتمع للغته ، حيث تكون هذه اللغة هى العصب النابض لكل نشاط اجتماعى، فاللغة أيضا هى لسان كل الشعب المعبر عن

أفكاره وآرائه ومشاعره وأحاسيسه وآماله وآلامه وتطلعه وطموحه ، كما أن اللغة وما دون من آثارها من شعر ونثر وفكر وأدب هو تاريخ الأمة وتراثها الذى تعتز به وتتباهى؛ ولذلك فكل أمة بحق هى التى تفخر بلغتها وتعتز بها ، وتحرص على انتشارها ومنع اختلاطها بغيرها من اللغات لتظل نقية صافية ، وهى المصدر الحى الوثيق لمعرفة القيم والمثل والمفاهيم الحضارية التى تميز مجتمعا معينا عن غيره من المجتمعات ، وبهذا تصبح اللغة فهرسا لحضارة كل مجتمع تتأثر بها وتؤثر فيها إلى الحد الذى يصبح الفصل بينهما متعذرا، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار اللغة جزءا من كيان المجتمع وكيان حضارته فاللغة مقوم رئيس من مقومات وجود الأمة واستمرار هويتها ، وأى خطر يهددها هو - فى الواقع- خطر يتهدد شخصية الأمة فى مسارها التاريخى والاجتماعى والحضارى وشتى المجالات الحياتية .

هنا تعتبر اللغة أساس الحضارة البشرية ، وتمثل الوسيلة الرئيسة التى تصل بها إلى الأجيال ، وعن طريقها تنتقل الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية بمختلف صورها، وعن طريقها أيضا لا ينقطع الإنسان عن الحياة بموته ؛ ذلك أن اللغة تعينه على الامتداد تاريخيا ليسهم فى تشكيل فكر ثقافة وحياة الأجيال التالية، ويكفى أن نذكر هنا أن ما تركه قدماء المصريين مكتوبا أو منقوشا على جدران آثارهم هو الذى أتاح لنا الآن- بعد بضعة آلاف من السنين - أن نتعرف على حياتهم وحضارتهم .

ثالثا : ماهية علم النفس اللغوى :

تعد اللغة المنطوقة باصطلاحها المتعارف عليه إحدى منن الله على الإنسان ﴿ وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لا تُحْصُوهَا ﴾ [النحل:١٨] فلقد اختص الله بها بنى آدم ليتفردوا بها ضمن نعم أخرى على سائر مخلوقاته . . إذ الإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على استخدام لغة اصطلاحية قراءة وكتابة ليعبر بها عن أفكاره وطموحه ، وآلامه، وآماله، ويتواصل بها مع بنى جنسه على اختلاف ألوانهم وألسنتهم .

ولما كانت اللغة هى آلة الإنسان للتحليل والتركيب والتعبير ، فحرى بنا أن نشير إلى أنه نظرا لأهميتها فقد كانت على مر العصور موضع اهتمام تخصصات مختلفة ومتعددة ومتنوعة ، فهى موضوع للتخصص عند النحاة وأهل الشعر وأصحاب البيان والبلاغة ، وهى موضوع لدراسة بحث علماء الأنثربولوجى ، وعلماء الاجتماع ، والفلاسفة ، وعلماء النفس والطب .

وكنتاج طبيعى لدينامية العلاقة بين كافة العلوم والتخصصات ، تلك العلاقة التى تقوم على فطرة مركوزة لدى بنى الإنسان وهى حب الاستطلاع ، وفضول الاستكشاف، واستجلاء غموض كل مبهم وكشف كل مستور ، الأمر الذى ولد تأثيرا وتأثرا متبادلا يشبع فضول الإنسان ، مما أدى فى النهاية إلى توالد علوم متعددة ومختلفة ، كان منها تلك العلوم التى جعلت من علم اللغة أو بالأحرى لغة الإنسان أساسا تهتم به، وتجعلها موضع بحث وتنقيب وتأمل وتطلع وتفكير وتدبر ، فأنشئت علوم جديدة فى هذا الإطار؛ منها علم نفس اللغة ، أو ما يسميه البعض علم النفس اللغوى ، وآخرون ذهبوا يبحثون وراء الجانب النفعى للغة، كما يظهر فى لغة الإنسان على المسرح الاجتماعى فذهبوا ينشئون علما وليدا يسمى علم اللغة الاجتماعى Socioliguistics ليختص هذا العلم فقط بالجانب العملى من اللغة أو الجانب النفعى من الكلام ومستوياته المختلفة سواء كان هذا الكلام رسميا Formal Speech أو كلاما غير رسمى Informal Speech مراعين فى ذلك السياقات Context المختلفة التى يستخدم فيها هذا الكلام أو ذاك من الناحية السياسية أو الاجتماعية أو الطبقية أو المهنية ، وما يدور حول استخلاص الملامح اللغوية المتمثلة فى الأصوات والكلمات والتراكيب والدلالات لكل حالة من حالات استخدام الكلام فى ظرف من الظروف أو فى سياق من السياقات .

ومنذ وجود الإنسان على ظهر البسيطة وهو مشغول بنفسه، مشغول بغيره، متأمل لذاته ، متفحص للغته ولغة غيره حتى من الحيوانات ، فذهب ينظر إلى الحيوانات وكيف تتواصل فأنشأ بعض العلماء لها لغة ، وتكلم بعض عوام الناس عن لغة للحيوانات تتواصل بها ، إذ أعجبه رقصات ملكة النحل الدائرية وهى تخبر أفراد أسرتها بحاجة أسرة النحل الكبيرة الملحة إلى الطعام ، وذهب ليضفى على بعض أصوات الحيوانات المحيطة به أفكارا وتلميحات تشير صراحة إلى وجود لغة بين الحيوانات ومنهم من ذهب يؤكد أنه لا مندوحة لتكذيب أن للحيوانات لغة للتواصل متكئين على قول سيدنا سليمان ﷺ : ﴿ عُلِّمْنَا مَنطِقَ الطَّيْرِ ﴾ [النمل: ١٦] وحديثه مع الهدهد الآتى من سبأ بالنبأ اليقين .

ورغم كل ذلك فإن الأمر سيظل غامضا علينا فيما يتعلق بكيفية التواصل بين الحيوانات ، وأى لغة يستخدمون ومم تتكون هذه اللغة؟ ، إلا أن أفضل ما يمكن قوله فى هذا السياق أن الحيوانات تتواصل من خلال اتباعها لنظام إشارى بدائى من النوع

الغريزى ، وأن لغتها تتسم بالبساطة والبدائية والغريزية ، أما لغة بنى الإنسان فإنها تتسم بالتعقيد والتركيب ، ومن هنا فقد وضعت العديد من النظريات من جميع التخصصات فى محاولة منها لسبر غور حقيقتها وكنهها ، وكيف تكتسب وكيف تتمثل وكيف تنتج، وكيف يعبر بها الإنسان ؟

وعلم النفس اللغوى أحد الفروع الحديثة على الساحة العربية ، وهو من الفروع التى لا يوجد لها أب شرعى لامع يمكن أن نسميه الوالد الرسمى الذى يتبنى هذا العلم ليقيم له محفلا من الدراسات وحواريين من الباحثين ، رغم أن الساحة العربية ترصد إسهامات مميزة لم يشأ لها أن تنمو وتكبر حتى يشتد عودها ، ويستقيم صلبها، وتشب على قدمين راسختين رسوخ الفروع الأخرى لعلم النفس حتى تنكفئ مرتدة على أعقابها هامدة خامدة، كما أن رصدا متأنيا لإسهامات حواريى هذا العلم من الباحثين يجعلنا نشير إلى دراسات مميزة لبعض الباحثين فى بعض الجامعات المصرية ، لكن ما فتئت هذه الدراسات تعلن عن نفسها لتنادى الباحثين الآخرين حتى وجدنا أصواتهم وقد ضاعت ضمن غوغاء الأصوات الجوفاء ويخفت صوت الصادحين ببحوثهم وسط أصوات الناعقين والزاعقين ، فبدت الدراسات فى هذا العلم الوليد وكأنها قد حيكت فى غفلة من الآخرين ، وأنها ولدت مصابة بعلة موتها ليس لداء أصابها ، بل لضيق عقول قارئيها فندرت جهود الآخرين حتى يمكن أن تقول أنها انتهت ، وما بين الفينة والفينة ، وما بين الحين والحين تهب بعض الأقلام من سباتها العميق محاولة أن تحيى موات الأرض الجدباء ، وتنطق الألسن الخرساء ، وتحاول أن تقف على ما سطره الآخرون فى محاولة للوصول إلى فروق واضحة بين اهتمامهم واهتمام أهل اللغة وعلماء النفس فيما يخص كيفية استخدام الأفراد للكلمات والجمل . . . أى كيف يستخدمون اللغة .

وقد ذهب تشومسكى Chomsky (١٩٦٥) إلى أن علماء اللغة فى دراستهم للغة يهتمون بالكفاءة اللغوية ، أى كفاءة الأفراد وتمكنهم فى اللغة ، أما علماء النفس فإنهم يهتمون بالأداء اللغوى ، والعوامل المؤثرة التى تكمن خلف الأداء اللغوى كالانتباه، والإدراك ، والذاكرة . . كما أن اللغويين لا يهتمون بكيف يتم ذلك ، ولا كيف يستخدم الأفراد الجمل ، بينما علماء النفس يهتمون من خلال التجريب بكيف أن الأفراد يستخدمون اللغة فى مواقف محددة ، ومن قبل ذلك كيف أن الأفراد يكتسبون اللغة وكيف يتعلمونها ، فهم من خلال التجريب مثلا يحاولون معرفة كيف أن الأفراد

يستدخلون التراكيب اللغوية ، وكيف أنهم يتمثلونها ، وكيف أنهم يتذكرونها ، وما هى الفترة الزمنية اللازمة من قبل المفحوصين لكى يفهموا - مثلا - نوعا محددا من الجمل، وكيف أن ذلك يتغير بتغير نوع الجملة ، وبساطتها وسهولتها ، وتعقيدها فمكونات الكفاءة التى يهتم بها اللغويون تمثل ما يعرف الفرد حول بنية وتركيب اللغة ، بينما مكونات الأداء تمثل الميكانيزمات Mechanisms الضرورية للاستخدام الفعلى للغة .

ويشير عمر حسن (١٩٨٢) إلى أنه إذا كان علماء اللغة يوجهون اهتمامهم إلى الرسالة التى يريد المتكلم أن ينقلها إلى السامع فإن العمليات العقلية التى تسبق إنتاج الرسالة أو تعقبها تقع خارج نطاق اهتمام علماء اللغة وتدخل فى اهتمام علماء نفس اللغة.

وفى هذا تشير نوال عطية (١٩٧٥) إلى أن البحوث النفسية تدرس العلاقة بين الظواهر اللغوية والظواهر النفسية ، فإذا كان ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من العلاقات أو الرموز ، تبدو فى صورة أصوات معينة ، وأن هذه الأصوات تترجم فى شكل كلمات اصطلاحية معينة ، إلا أن الكلام ليس مجرد موجات صوتية معينة ذات طول وقصر ، وحدة معينة ، تصدر من أعضاء الجسم الخاصة بذلك ، إنما هذه الأصوات حين توجه إلى أذن السامع ، يحدث بالتالى فى ذهنه عمليات عقلية مختلفة من تفكير وتذكر وترتبط بارتباطات نفسية معينة ، حتى تصبح تلك الأصوات ذات دلالات مميزة بالنسبة لفرد عن آخر .

إذن فهذا الفرع من البحوث بين ارتباط اللغة وما تؤديه من وظائف بالظواهر النفسية المختلفة التى يتوقف عليها نوعية اكتساب الفرد للغة ما يمثل ارتباط اللغة بعلم النفس.

فعالم النفس يتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة ، فهو يهتم بالإدراك . وكيف يختلف الناس فى إدراكهم للكلمات أو فى تحديد ملامحها الدلالية ، وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها، ودراسة السبل التى يتم بها التواصل البشرى عن طريق اللغة كما يهتم أيضا علماء نفس اللغة بكيف يتم تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية، وعندما تصل الرسالة اللغوية إلى المتلقى كيف يقوم بفك هذه الرموز اللغوية فى العقل وتحويلها إلى المعنى المقصود ، وهى عمليات جميعها تدخل فى إطار علم النفس، وأما تلك الرموز الصوتية

التى تنقل إلى المستقبل فهى موضع اهتمام علم اللغة ، فمثلا نجد أن إنتاج الرسالة اللغوية يتطلب استخدام نظام شفرى Code لغوى ، حتى يتم التواصل بين الراسل والمستقبل لهذا النظام الشفرى . وهنا نجد أن عالم اللغة يهتم بتحديد الوحدات التى تمثل تركيب هذا النظام الشفرى، بينما يهتم عالم النفس بالعمليات التى تحدث لدى المرسل ولدى المستقبل، حين ينتج الأول الرسالة وحتى يستقبل الثانى الرسالة، أى أن عالم النفس يهتم بعمليات إنتاج واكتساب وإدراك الرسالة .

ومن هنا يعتبر التحليل اللغوى الدعامة الرئيسة لدراسة أهل اللغة، بينما يهتم عالم النفس بدراسة الظواهر اللغوية وما يكمن خلفها من أداءات وعمليات .

ولهذا نجد حلمى خليل (١٩٨٠) يشير إلى أن للغة وظيفتين أساسيتين هما :

١- **وظيفة نفسية** : وذلك من حيث كون اللغة أداة للتحليل والتركيب التصورين، إذ اللغة من ناحيتها النفسية باعتبارها آلة للتحليل والتركيب التصورين تفيد أن الفرد يستطيع بواسطة الكلمات أو الرموز أن يفرد نواحى أو أجزاء خاصة من الأحوال المعروضة على الحس ويركز عليها الانتباه . وهو ما يشير إلى قيام الفرد المتلقى للرسالة بتحويل هذه الرسالة إلى تصورات وذلك من خلال استخدام العديد من العمليات العقلية - وبدون الوظيفة النفسية للغة لا يمكن اعتبار الأصوات الصادرة من المتحدث كلاما أو لغة ، ولا يمكن اعتبار الإنسان مميزا عن الحيوان ؛ لأن من أهم خصائص اللغة من الوجهة النفسية أنها تحفظ أمام الذهن معانى خاصة .

٢- **الوظيفة العملية للغة** من حيث إنها أداة للتخاطب بين الأفراد .

فالوظيفة الأولى فكرية خالصة بينما الثانية نفعية وتحقق جوانب نفسية للإنسان، وبها استطاع الإنسان أن يجتهد لكى يبتكر رموز اللغة ليسد حاجاته ويعبر عن رغباته وأفكاره وبما يحقق لعملية التفكير هذه استقلالية إلى حد ما عن النواحى المادية أو الحسية تصبح الرموز والكلمات المكونة للغة مادة للتفكير فى حد ذاتها يرتقى فى النهاية إلى التفكير المجرد Abstract Thinking بصورة أكبر .

ومن هنا نجد سيد جمعة (١٩٩٠) يشير إلى أن علماء النفس يهتمون بدراسة:

١- العمليات العقلية التى يتمكن بها الناس من إنتاج اللغة .

٢- العمليات العقلية التى يتمكن بها الناس من إدراك وتذكر ما يسمعونه .

٣- الطرق والإستراتيجيات التى يتبعهـا الأطفال فى تعلم كيفية فهم وإنتاج اللغة فى المراحل العمرية المختلفة .

ونحن نرى أن ما ذهب إليه سيد جمعة يعد تحديدا لاهتمامات علم النفس اللغوى واهتمامات علماء النفس ؛ لأن القول السابق يعنى استبعاد العديد من العوامل والمتغيرات الإنسانية ذات الأهمية فى اكتساب وفهم اللغة ، كما أنه يمثل تحديدا لطبيعة اللغة وماهيتها وحقيقتها ؛ لأن قصر القول على أن العمليات العقلية تمثل اهتمام علماء النفس اكتسابا أو إنتاجا للغة يعد إلغاء للطبيعة الانفعالية للغة وللإنسان ، كما أنه يخرج بالعوامل الدافعية كعوامل ذهنية تدخل فى إطار اللغة ، وفى إطار مستخدم اللغة، لأن تحديد اهتمام علم النفس اللغوى فى دراسة العمليات العقلية يؤدى إلى تحديد دور الإنسان فى كونه مبدعا خلاقا تحركه دوافع نفسية تجعله يبتكر فيها ويزيد فى معانيها وينقصها ، ولأن كون العمليات العقلية تمثل الاهتمام الرئيس لعلماء نفس اللغة سواء كان هذا الاهتمام منصبا على الاكتساب أو الإنتاج فهو تحديد للعمليات التى تكمن خلف اكتساب اللغة وإنتاجها على عمليات محدودة بعينها كالانتباه ، والإدراك ، والتذكر دون إعطاء دور لميول الفرد واتجاهاته ومعاييره ، وقيمه ودوافعه فى اكتساب وإنتاج اللغة وهى عمليات لا يختلف على أثرها عالم نفس فى تحريك همم الأفراد فى اكتساب وإنتاج اللغة ، كما أنها عوامل ذات تأثير بالغ فيما يصيغه الأفراد لدلالات ومعانى ما يكتسبه وما ينتجه فضلا عن أن هذا التحديد خرج بالعوامل الانفعالية الشعورية واللاشعورية عن اهتمام علم النفس اللغوى .

ولعل ما يؤكد على ضرورة عدم النظر إلى اللفظ مجردا عن الجوانب الانفعالية ، وأن هذه الجوانب تضفى على اللفظ دلالة تجعله يختلف عن المعنى المعجمى له ، أو ما يسمى بالمعنى الإشارى أو الحرفى كما يتبدى فى القواميس المتخصصة والمعاجم هو أننا كثيرا ما نجد أحاديث الأفراد بالرغم من أنها تتناول موضوعا واحدا، إلا أن من يسمعها قد لا يتولد لديه نفس المعنى أو المعانى التى تدور فى رأس المتحدث، وهو ما يوضح أثر

الخبرات السابقة لكل من المتحدث والمستمع ، كما يوضح أيضا أثر العوامل الدافعية والانفعالية فى دلالات الألفاظ ومعانيها ، وهو الأمر الذى جعل علماء النفس يتحدثون عن المعنى النفسى للألفاظ ، وهو ذلك المعنى أو المعانى التى يثيرها اللفظ أو التعبير إلى الحد الذى يجعل دلالاتها تختلف من فرد إلى فرد .

وفى هذا الإطار تشير نوال محمد عطية (١٩٧٥) إلى أن أحاديث الأفراد بالرغم من أنها تتناول موضوعا واحدا ، إلا أن من يسمعها يجد تباينات شاسعة فى التعبير والقصد، كما أنه يمكن قياس هذه التمايزات والاختلافات عند الأفراد بالنسبة للألفاظ وذلك بوسيلة قياس موضوعية يطلق عليها التمايز السيمانتى Semantic Differential حيث يتم فيها قياس استجابات المعنى النفسى عند الأفراد بالنسبة إلى مفاهيم وقضايا مختلفة مع إظهار الفروق والتباينات الدقيقة لهذه الاستجابات ، وهكذا فإننا نجد أن قارئ الشعر ، أو قارئ القصة الأدبية مثلا لا تقوم قراءته فقط على مجرد ما تتضمنه القصيدة أو القصة من ألفاظ تشير إلى أشياء وموضوعات معينة، وإنما تقوم أساسا على موقف اتصالى انفعالى بين من يكتب ومن يقرأ ، لكل ما تتضمنه العبارات والتراكيب اللغوية من معان نفسية معينة . . وهو ما يجعلنا نقول بأن القارئ نجده غالبا ما يتحرر من منطقية الألفاظ، ويعيش فى بعد تقويمى انفعالى معين يفسر به هذه الألفاظ بطريقة أو بأخرى .

ورغم ذلك ، فإن أهم ما يميز ما ذهب إليه سيد جمعة هو أنه جعل اهتمام علماء النفس اللغوى اهتمامات تتعلق بالنوع والكيف . وهو ما يعطى أو يوفر عوامل مشتركة لدى بنى الإنسان فى اكتساب اللغة وإنتاجها ، ويوفر فى نفس الوقت تفريدا وخصوصية لكل إنسان يختلف به عن الآخرين وذلك من خلال تركيزه على الإستراتيجيات التى يتبعها الأطفال فى كيفية فهم وإنتاج اللغة فى المرحلة العمرية المختلفة.

ومن هنا نرى أن الاهتمامات الرئيسة لعلماء علم النفس اللغوى يمكن أن تتركز فى العديد من الاهتمامات التالية :

١- ما هى العمليات النفسية Psychological Processes التى يتمكن بها الأفراد من اكتساب اللغة ؟



٢- ما هى السرعة والدقة التى تؤدى بهما العمليـات النفسية عملها أثناء اكتساب الرسالة اللغوية، وذلك طبقـا لمشابهة الرسالة اللغوية لمتشـابهات لغوية أخرى صوتيا أو كتابيا ، حسية أو مجردة ؟

٣- ما هى السرعة والدقة التى تؤدى بهما العمليـات النفسية عملها أثناء اكتساب اللغة وذلك طبـقا لسهـولة وصعوبة ، ووضـوح وغموض ، وطول قـصر ، ومألوفية وعدم مألوفية التـركيب اللغوى أو الرسالة اللغوية (حرف - كلمة- وحدة صرفية - جملة - عبارة - فقرة - نص) .

٤- ما هى العمليات النفسية التى يتمكن بها الأفراد من إنتاج اللغة ؟

٥- ماهية وطبـيعة الإستراتيـجيات التى يتبعـها الفرد فى فهم اللغة وإنتـاجها فى ضوء اختلاف طبيعة الرسالة اللغوية وتعقيدها وصعوبتها وغموضها فى مقابل بساطتها وسهولتها ومألوفيتها؟

٦- اضطرابات اللغة وعلاقـة ذلك بالمتغيرات العصبـية والفسيولوجيـة والعضوية والنفسية لدى الفرد وكيفية تشخيصها وعلاجها ؟

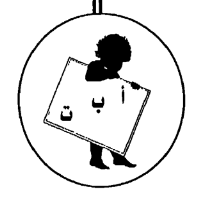
الفصل الثاني

اكتساب اللغة في إطار بعض نظريات علم النفس

أولا : الاتجاه الإمبريقى

ثانيا : الاتجاه العقلانى أو الفطرى

ثالثا : الاتجاه المعرفى



يعد اكتساب اللغة وتطورها أحد الجوانب الهامة التى يهتم بها علماء النفس عامة، وعلماء نفس اللغة خاصة ، وذلك أن اللغة تعد أحد المظاهر المميزة للإنسان عما عداه من الكائنات ومن ثم فإننا نجد فى هذا الإطار العديد من النظريات التى اهتمت بتفسير كيف يكتسب الطفل اللغة .

ورغم تعدد هذه النظريات واختلاف توجهاتها إلا أنه يمكن تقسيمها إلى ثلاثة اتجاهات رئيسة؛ **أولها**: الاتجاه الإمبريقى أو الميدانى Empricist ، وسوف نعرض فى هذا الإطار شيئا عن النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعى. **وثانيها** : الاتجاه الفطرى أو اللغوى ، وسوف نعرض فى هذا الاتجاه شيئا عن نظرية النحو التوليدى التحويلى لتشومسكى Chomeskys Theory of Transformational Generative **وثالثها** : الاتجاه المعرفى، وسوف نتعرض فى هذا الاتجاه لبعض النظريات المعرفية فنختار من النظريات المجالية نظرية الجشطالت ، ومن النظريات المعرفية التحليلية نظريتين فرعيتين من النظريات التى نشأت فى حقل تجهز المعلومات ، ومن هذه النظريات نظرية التعلم من السياق لستيرنبرج Stentnberg ١٩٨٣، ونظرية المخططات لروميل هارت ، فهيا معا إلى هذا العرض بشىء من التفصيل الموجز إن جاز لنا هذا التعبير .

أولا :الاتجاه الإمبريقى:

أ- النظرية السلوكية Behaviarism:

تعتبر النظرية السلوكية هى النظرية المقابلة لنظريات الاتجاه الفطرى أو اللغوى ونظريات الاتجاه المعرفى .

والنظرية السلوكية على اختلاف توجهات المدارس الفرعية بداخلها - تقوم على التشريط كمبدأ أساسى لاكتساب اللغة ، بالإضافة إلى مبادئ أخرى كالاقتران ، والتعزيز، والتكرار ، والتعميم ، والتمايز .

والسلوك اللغوى لدى السلوكية شأنه شأن أى سلوك يمكن تعلمه حيث يرى سكينر Skinner (١٩٥٧) أن اللغة مثلها مثل أى سلوك آخر - عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة .

كما تذهب السلوكية إلى أن اللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحى ردا على المثيرات وأن الاستجابات اللفظية التى يتم تعزيزها تمثل إلى الحدوث والتكرار شأنها شأن بقية الاستجابات .

ويميز سكينر بين ثلاث طرائق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام :

الأولى : وفيها قد يستخدم الطفل استجابات ترديدية Echoic حيث يحاكى صوتا يقوم به آخرون يظهرون التأييد فورا ، وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم حضور شىء قد ترتبط به .

الثانية : وتتمثل فى نوع من الطلب Mand، أو استجابة تبدأ كصوت عشوائى ، وتنتهى بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين ، علما بأن الاستجابة الترديدية يتبعها غالبا تعبيرات طلب ، حيث يلجأ أحد الوالدين بعد أن يستمع للطفل وهو يردد « ما-ما» أو « با-با» إلى تجميع استخدام هذا التعبير لتكوين كلمة ، وتشجيع الطفل على تكرار التلفظ بهذه الكلمة وبمجرد أن يتم غرس هذا الصوت بقوة ، يصبح بالتدريج مرتبطا بأحد الأشياء .

الثالثة: تظهر الاستجابة المتقنة Tact وفيها يتم القيام بإحدى الاستجابات اللفظية، عن طريق المحاكاة والذى يتم عادة فى حضور الشىء وعندما يكافأ الطفل بالتأييد ، فإنه يرجح أن تظهر الاستجابة ثانية .

ويرى سكينر (١٩٥٧) أيضا أن اكتساب الطفل للغة دائما ما يكون محكوما بمتغيرين رئيسين؛ أولهما : الضبط البيئى الخارجى مثل المثيرات البيئية ، وثانيهما : الضبط البيئى الداخلى مثل : حاجات الطفل ، ثم يلعب التعزيز دوره فى اكتساب الطفل للغة من خلال تعزيز السلوك اللفظى ، فالطفل فى البداية تصدر منه مجموعة من الأصوات ، منها ما يكون كلمة ومنها ما لا يكون كلمة، ولكنه عندما يجد استحسانا فى حالة الأصوات التى تكون كلمة ، فإنه يكون قد تم تعزيز لهذا الجانب فيتم الاكتساب، ومن ثم فإن الطفل يقوم بعمل الأصوات التى كونت جملة ولاقت تعزيزا ، بعد ذلك تأخذ عملية تعميم المثير - الاستجابة مكانها وأهميتها بالنسبة للسلوك اللفظى الجديد لدى الكبير .

مثال ذلك : الطفلة التى تحرك شفتيها لتنتج صوتا كهذا (دا) فى وجود أبيها، فإن هذا بالطبع سوف يسعده ، ومن ثم فإنه يبتسم فى وجه طفلته ، وقد يقوم بالتقاطها واحتضانها ، هنا تكون هذه الطفلة قد لاقت تعزيزا يترك أثرا إيجابيات لديها ، ومن هنا فإنه فى المواقف اللاحقة نجد الطفلة إذا رأت أباها تذهب لتكون بجواره ، وتقوم بإعادة الصوت « دا » استجلابا لسلوك أبيها الذى يتسم بالحنو والعطف والتعزيز ويخلف لديها أثرا إيجابيا (تعزيزا) ، ومن ثم فإننا سوف نجد الطفلة تقوم بتكرار نطق الصوت دا. .دا. وعندما تلقى تعزيزا إضافيا لإصدارها لهذه الاستجابة فإنها سوف تقوم بتكرارها أكثر من مرة ، وسوف تستخدم التعبير الصوتى « دا دا » كى تشير إلى أبيها.

كما أن الطفل الذى يقول: « أنا أريد الطعام » ثم يجد طعامه أمامه (تعزيز) فإن هذا الطفل فى الوقت اللاحق والمواقف القادمة نجده عندما يشعر بالجوع (مثير) فإنه سوف يعيد عبارة « أنا أريد الطعام » فعندما يطعم يحدث تعزيز لهذا السلوك اللغوى المنشأ من قبل الطفل ، وهنا سوف يقوم هذا الطفل فيما بعد عند شعوره بالجوع بانتقاء الاستجابة « أنا أريد الطعام » ردا على الإثارة المتولدة لديه ، بعد ذلك نجد أن الطفل سوف يقوم بعملية تعميم للرغبات والحاجات ، فعندما يريد ورقة مثلا لكى يكتب عليها فإنه سوف يقول : « أنا أريد ورقة » وعند تلبية رغباته وحاجته فإنه سوف يحدث ارتباط بين المثيرات والاستجابات فى ضوء ما يصدر منه من جمل جديدة فيحدث الاكتساب وتتطور لغته وتنمو .

وهنا يمكن القول بأن السلوكية تذهب فى تفسيرها لاكتساب اللغة على المبادئ التى أوردناها سابقا دون اعتبار لما يحدث داخل العقل ، وفى هذا الإطار يشير سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨) إلى أن السلوكية[1] ترفض التفكير والصورة العقلية التى تتكون فى عقل الفرد . باعتبارها سلوكا مضمرا - يخرج عن نطاق دراساتهم ، وأن الاستجابة الحركية أو اللفظية الظاهرة هى التى تدرس فقط ، وذلك أن الاستجابة الحركية أو اللفظية الظاهرة هى التى تدرس فقط ، وذلك لأنهم يعتبرون الاشتراط هو النمط الأساسى الذى تكتسب على أساسه كل مقومات السلوك .

ويشير بلومفيلد Bloomfield[2] إلى أن السلوكيين يرفضون ما يذهب إليه أصحاب الاتجاه العقلى (الاتجاه الفطرى والاتجاه المعرفى) من أن اللغة تكتسب ويفهم

(١) المقصود بالسلوكية هنا السلوكية الكلاسيكية أو سلوكية المرحلة الواحدة (المثير - الاستجابة) .
(٢) بلومفيلد عالم لغة أمريكى يتبنى اتجاه السلوكية فى دراسته للغة.

معناها مـن خلال ما يحـدث فى عقل المتعـلم من فكرة أو صورة ذهنية ، لـكن علماء السلوكية- وكما يشير فيرث وبلومفيلد- يرون أن البيئة تلعب دورا مؤثرا مع التعزيز فى اكـتسـاب الفـرد لمعنى الشىء ، حـيث إنهم لا يفـصلون المعنى المكتـسب عن الحـدث المصاحب لاكتـساب اللفظ أو المدلول ، لأن معنى الصيغـة اللغوية يجب أن يحلل لدى المستمع فى ضوء عناصر الموقف الذى يتكلم فيه المتحدث ، تلك العناصر التى تتمثل فى الآتى:

أ- مثيرات المتكلم Speaker''s Stimulus وتتمثل فى الأحداث العـملية السابقة للكلام .

ب- الكلام Utterance وهى استـجابة وسيطة للمتـحدث تعد بدورها مثـيرات للمستمع .

ج - اسـتـجابة المسـتـمع Heares's Response فى الموقف الاتصـالى ، وأن اكتـساب المعنى إنما يقـوم على العلاقة الارتبـاطية بين هذه العناصـر الثلاثة، والتى لا تتم بمعزل عن العناصر العيانية التى تمثل الواقع المحيط .

ويوضح بلومفيلد فكرة الارتباط التى توضح كيفية اكتساب الفرد للغة بحالة طفل يرى تفاحة ويشـعر برغبة فى التقـاطها وأكلها (مثيـر عيانى) فإذا كانت التـفاحة يمكن الحصول عليها فـإن الطفل سيذهب بنفسه ويحصل عليها (اسـتجابة عملية) - وهنا لا يحدث اكتساب للغة وذلك لعدم وجـود الكلام فى هذا الموقف كاستجابة - أما إذا كان لا يمكن الحصول عليها فإنه سوف يستخدم اللغة ليطلب مساعدة الغير (مثير لغوى) ، فيصدر السامع استجابته تنفيذا لمعنى الرسالة . أو قد تدور حوارات لغوية أخرى إلى أن يتم التقاط التفاحـة (استجابة عملية) ومن ذلك يحدث اكتسـاب لمفردات لغوية ومعان جديدة ، وهو ما يمكن تصويره كما يلى :

مثير عملى ← استجابة لغوية (استجابة وسيط) .

مثير لغوى (مثير وسيط) ← استجابة عملية أو لغوية .

وطبقا لما تقدم فـإننا نرى أن علماء السلوكية يفسرون السلوك اللغوى تفـسيرا آليا اعتمادا على مصطلح المثيـر - الاستجابة ، وأنه يمكن التنبؤ بالكلام على أساس الموقف الذى يحدث فـيه مـستقـلا عن كل العوامل الداخليـة لدى الطفل ، وأن بلومفـيلد قد وصف تتابعات المثير- الاستجابة Stilulus Response على شكل تخطيطى يمثل كائنين

فى حالة مواجهة تمثل عملية الاتصال ، وأن اكتساب المعنى عند السلوكيين يتكون عندما تحدث عملية اقتران بين اللفظ والمثير الشيئى الدال على اللفظ ، إلا أن ستاتس وستاتس States and States (١٩٦٤) يريان أن المعنى لا يكتسب إلا بعد السيطرة على الوحدات اللفظية ، وذلك بضبط الحروف السمعية والمرئية ضبطا يمكنه من النطق الصحيح .

وتجدر الملاحظة إلى أن السلوكية بهذا المعنى تؤكد على أهمية الاقتران التكرارى بين اللفظ والمثير كى يكتسب الطفل المعنى ، كما تؤكد على أن عملية اكتساب المعانى تبدأ من المحسوسات .

أما مترادفات اللفظ أو ما يسمى بالتعميم السيمانتى من وجهة نظر السلوكية ، فإن الفرد عن طريق الاشتراط السيمانتى Semantic Conditioning وذلك عن طريق اقتران اللفظ الذى ولّد الاستجابة الشريطية مع الألفاظ التى يراد تعلمها بغض النظر عن مدى مشابهة الكلمات الجديدة (مثيرات غير شرطية) مع الكلمات الأصل (مثيرات شرطية) فى الخصائص الفيزيائية والصوتية .

كما أن السلوكية تشير إلى مبدأ آخر وهو مبدأ الاشتراط اللفظى Verbal Conditioning وهو عكس مبدأ التعميم السيمانتى - الذى من خلاله يمكن تعديل الاستجابة اللفظية (التمييز) من خلال تعزيز بعض جوانب النطق والكلام وإطفاء البعض الآخر ، هو ما استخدمه كراسنر (١٩٦٥) فى بعض صور العلاج النفسى .

ويلاحظ هنا أن سكينر أو السلوكية الكلاسيكية قد تحدثوا عن نظرية للسلوك اللفظى دون إشارة لأية عملية داخلية لدى الكائن الحى .

وعلى خلاف ما تقدم نجد السلوكيين الجدد من أمثال أوسجود Osgood ذهبوا إلى الاعتراف بالصورة الذهنية داخل الفرد ، وذلك من خلال ما يسمى بالنظرية الوسيطية لأوسجود .

ويرى المؤلف بأن تفسير السلوكية لاكتساب المعنى فى ضوء التعزيز ، والاقتران بين كلمة وكلمة ، أو كلمة ومحسوس عينى ، أو بين كلمة ومشاعر نثيرها يقف عاجزا فى تفسير اكتساب التراكيب اللغوية التى تتضمن أكثر من كلمة مثل الجمل ، وخاصة إذا عرفنا أن معنى الجملة يعد أكبر من مجموع معانى الكلمات منفردة ، ويتأكد ذلك من خلال نظرية تشومسكى Chomesky التى تفرق بين الجمل كبناء سطحى والجمل كبناء يمثل المعنى .

كما يذهب العديد من علماء النفس منتقدين تفسير السلوكية هذا كما يقدمه سكنر، حيث يذهبون فى انتقادهم إلى أن الاستجابات اللفظية تأخذ معنى معينا يوضحه مدى استخدام هذه الألفاظ ، والملاحظ أن استخدام هذه الألفاظ يعد أوسع بكثير مما هو مقيد بالارتباط الشرطى ، فضلا عن أن هناك كثيرا من الكلمات التى لا تسمى أشياء ، أى لا تشير إلى مسميات أو أشياء يرجع إليها Referents ، فمثلا من الصعب تفسير تعلم حرف تعريف مثل (الـ) أو بعض علامات الاستفهام فى ضوء مصطلحات سكينر ، يضاف إلى ما تقدم أن عددا هائلا من مفردات الطفل يتراكم فى فترة قصيرة نسبيا ، وهذا مالا تستطيع نظرية سكينر أن تزودنا بتفسير كامل له .

وهو الشىء الذى أخذ به السلوكيون الجدد ، أمثال أوسجود Osgood من خلال ما يسمى بالنظرية الوسيطية لديهم وذلك عند تفسيرهم لكيفية تولد المعنى، إذ ذهبت هذه النظرية إلى أن أحد مراحل مكونات اكتساب المعنى هو اعتبار التصور الذهنى استجابة وسيطة تسهم فى تكوين وبناء الاستجابة الكلية للمثيرات ، إذ يذهب أوسجود إلى أننا بالإضافة إلى التنبيه المباشر نتلقى خبرات أخرى من تنبيهات تصبح عن طريق التشريط مرتبطة بموضوع التنبيه ، كما تصبح جزءا من استجابتنا للمثير ، ويعطى أوسجود مثالا بالعنكبوت ، الذى يغطيه الشعر ، وله جسم يشتمل على أرجل طويلة ، وحركات سريعة تمثل النمط البصرى الذى تتلقاه أعيننا ، ويمكن النظر إليه فى نفس الوقت من ناحية الوصف المخيف لعاداته ، أو وصف الأم وهى تقفز بعيدا فزعا من هذا الكائن ، فإذا تم تكرار هذه الأرجاع الدخيلة ، جنبا إلى جنب مع موضوع التنبيه ، فإنه ينشأ عن ذلك مركب سلوكى ،وكلما وجد عدد كبير ومتنوع من التصاحب بين هذه الأرجاع الدخيلة وموضوع السلوك ، فإن النمط العام للاستجابة يصبح شديد التعقيد ، فإذا تم نطق كلمة « عنكبوت » فى إحدى هذه المناسبات ، فإن جانبا من النمط الكلى للاستجابة سيرتبط بالكلمة ، بحيث إن رؤية أو سماع كلمة « عنكبوت » تستثير هذا الجانب من الاستجابة الكلية ، أصبح مثيرا رئيسا وهو ما حيث نجد مثيرا سبق أن كان محايدا (علامة) ويتضمن استجابة معينة (أو يتوسط بين مثير أو استجابة) يعرف باسم : العملية الوسيطية التصويرية ويساعد الرسم التوضيحى التالى على تلخيص هذه العملية :

موضوع التنبيه عملية تشريط ←—— استجابة كلية

مثيـر محايد إرجاع وسيـطية - تنبية ذاتى ←استـجابة وسيطية (كلمـة مثلا بعض أجزاء استجابة كلية).

وفى هذا الإطار يشيـر بوستـال وكاتز Postal and Katz (١٩٦٤) - منتقدين اتجاه السلوكيـة - حيث يرى أن البناء السطحى هو الوحيد الذى يمكن ملاحظتـه وفهمه عن طريق المثيرات والاستجابات ، وأن هذا لا يعد كافيا لتفسير كيفية فهمنا لمعنى الجمل لأن عدد الملامح التى يعتمد عليهـا المعنى لا توجد فى البناء السطحى ، وليس لها تمثيل صوتى.

ونظرا لأن السلوكـية الكلاسـيكية والمتـمثلة فى نظرية المرحـلة الواحدة (المثـير - الاستجابة) فشلت فى تفسير اكتساب المعنى عن طريق المبادئ التى تقوم عليها، وإنكارها لفكرة التصـور الذهنى ظهرت السلوكيـة الجديدة لتتحـدث عن فرض التوسط التمـثيلى Representational Mediation Hypothese وهو ما يشيـر إلى أن المثير اللفظى ترتبط به دلالات مـتبـاينة بالنسـبـة للـفـرد تمثل استـجـابات مـتـوسطة تمثيليـة (س م) Representataiona Mediation Response تؤدى بدورها إلـى حـدوث مـثـيـرات متوسطة(م م) ينتج عنها حدوث المعنى عند الفرد، وتعتـبر هذه العملية عملية متوسطة لأنها جـزء من السلوك والاستـجابات الكلـية (س ك) التى تصـدر عن الفرد بالنسبة للمثير الشىء (م) .

ويوضح الشكل التخطيطى التالى عملية حدوث العمى .

مثير شيئى (م) ← استجابة كلية (س ك) .

مثير لفظى (م) ← س م ← م م ← س ى (استجابة معنى).

ومن الجدير بالملاحظة هنا أن من أهم الانتـقادات التى توجه إلى السلوكيـة بعامة فى اكتساب اللغة رغم التسليم بأهمية المبادئ التى تقوم عليها هو أن الاستجابة والمثيرات ليست دائـما لطلب حاجـة وشىء محـسوس ، وكذلك عـجزها فى تفـسير كـيف يتم اكتسـاب الألفاظ التى لم تلق تعزيزا ، وكـيف تكتسب الألفاظ والمعانى التـجريدية التى ليس لها أساس فى الـواقع البيئى المحسوس ، كـيف تفسر تدهور اللغة ، وكـيف تفسر قدرة الفرد على إنتاج الاسـتجابات التى تتمثل فى تراكيب لغـوية جديدة لم يحدث لها اقتران ولم تلق تعـزيزا من قبل ولم يقلدها الفرد من الآخريـن ، ثم كيف تفسر كيـفية اكتسـاب الفرد للألفاظ فى اللغة كأدوات العطف والنصب والجر وغيرها ؟

رغم ما تقدم فإن السلوكية تعد من المدارس الرائدة فى علم النفس فى تفسيرها لاكتساب الطفل لألفاظ ومعانى الأشياء المحسوسة ، وتعميمها وتمايزها باستخدام المبادئ والفنيات التى تقوم عليها .

وغنى عن البيان من وجهة نظر المؤلف أن الذى يسعى لإعداد برنامج للتدخل بالعلاج فى السلوك اللغوى فإنه يمكن أن يعتمد بعض الأسس التالية فى إعداد برنامجه:

١- التدرج فى تقدم محتوى البرنامج من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد .

٢- تقديم محتوى البرنامج فى صورة وحدات صغيرة ، واحدة تلو الأخرى على ألا يتم الانتقال من وحدة إلى وحدة إلا بعد التأكد من إتقان المفحوصين للوحدة التى تم التدريب عليها ، حيث تشير كارلين Karline (١٩٨٤) إلى أنه إفادة من نظرية السلوكية فى تعديل السلوك فإن التعلم يجب أن يبدأ من خلال التدريس للموضوع مقسما إلى أجزاء صغيرة ليتعلم الفرد جزءا تلو الآخر مع استخدام التغذية المرتدة ، والتعزيز الفورى ، على ألا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التمكن ، ولقد استطاع العديد من الباحثين تنمية مهارات التعرف على الكلمة ومعناها لدى فئات الأطفال ذوى ذكاء أقل من المتوسط والأطفال بطيئ التعلم باستخدام هذه الفنيات المستمدة من السلوكية .

٣- الاعتماد على العديد من الفنيات السلوكية أثناء التدريب على الإستراتيجيات العلاجية كالاعتماد على الاقتران ، والتكرار ، والتعزيز ، والتعميم ، والتمايز باعتبارها فنيات مساعدة أثناء العلاج .

ب- نظرية التعلم الاجتماعى Social Learning Theory

لا يختلف أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى عن أصحاب نظرية السلوكية فى تفسيرهم لكيفية اكتساب الطفل للغة ، فثمة تشابه كبير بين النظريتين فى هذا الجانب ، فكلاهما يرى أن اكتساب اللغة يعد محكوما بدرجة كبيرة بالضبط البيئى ، أى أن كلا النظريتين يعطى دورا متعاظما لأثر البيئة فى عملية اكتساب اللغة ، إلا أن مواطن الخلاف بين أصحاب النظريتين إنما يتمثل فى أن أصحاب الاتجاه السلوكى يرون أن الاكتساب يتم فى ضوء التعزيز للسلوك اللفظى الصادر من الطفل ، بينما أصحاب

نظرية التعلم الاجتماعى يرون أن الاكتساب للغة يتم اعتمادا على مبدأ التقليد ، إذ يرى أصحـاب الاتجاه الأخير أن تقليـد الطفل للغة التى يقوم الآخـرون بإنتاجها يعـد العامل الرئيس وراء اكـتساب الطفل للغـة، ويذهبون لتـعضـيد ما يذهبـون إليه من خـلال ما يوردونه من أمثلة كهذا :

الطفل الذى يسمع والده يقول : « كل طعام العشاء » ، ثم يسمع أباه يكرر نفس الكلام فى موقف مشابه ، فإن هذا الطفل سوف يحاول أن يقلد أباه ، وهو عندما ينزع إلى تقليـد أبيه فإنه مـا من شك سوف يقـوم بتكرار العبارة التى أنشـأها والده ، وينوه أصحاب هذه النظرية بأنه يجب ألا نخدع بسلامـة عبارة إعادة الطفل لما أنشأه والده من لغة ، لأن الطفل إذا كان صـغيرا سوف لا تسعفـه سعة ذاكرته على تخزين واسـترجاع هذه السلسلة الـطويلة من الكلمـات ، بل سـوف يقـتـصر علـى تكرار بعض من هذه الكلمات لكـن عندما يكبر الطفل ويـنمو فإنه سـوف يكون قادرا على تقليـد لغة والده كاملة ، كما أنه سوف يكون قادرا على تكرارها ، هنا سوف يكتسب اللغة ثم يقوم من خلال إجراء تعميمات Generalization لما تعلمه فى تعلم مفردات وتراكيب جديدة .

إلا أن من أهم الملاحظات التى يمكن أن توجه إلى هذه النظرية كما يشير إليها فان Fan : هو أنها تلغى الطبيعة الخلاقة والإبداعيـة للطفل ، فالأطفال عادة ما ينشئون لغة ومفردات جديدة غير متعلمة ولم يتوافر لهم سماعها من قبل ، ومن ثم لم يقوموا بدور المقلدين لها، وهنا نجـد صعوبة فى ضوء مـا تذهب إليه هذه النظرية فى تفسـير ذلك ، ولقد أورد إيرك ليـننبرج Eric Lenneberg حالة طـفل لم يتكلم اللغة مطلقـا ، ولكنه يفهم اللغـة جيدا ، فالطفل فى هذه الحـالة لم يقلد اللغة التى سمعـها فكيف إذن يمكن تفسير هذه الحالة فى ضـوء مبدأ التقليد الذى يعد مبدأ رئيسـا يكمن وراء اكتساب اللغة فى هذه النظرية .

ثانيا : الاتجاه العقلانى أو الفطرى : Native or Mentlistic

على عكس الإمبريقيين فـإننا نلاحظ أن الاتجاه العقلى أو العقليين لا يعطون دورا متعاظما للمبادئ والأسس التى تقوم عليها نظريات الاتجاه الإمبريقى أو الميدانى ، فبينما نجد الاتجاه الإمبـريقى يعطى دورا متعاظما للبـيئة والخبرة والتعـزيز والتكرار والتقليد فى تفسيرها لاكتساب اللغة فإننا على العكس نجد أن أصحاب الاتجاه العقلانى يقللون الدور

النسبى لهذه العوامل أو الأسس فى اكتساب اللغة ويذهبون فى تفسيرهم لاكتساب اللغة وتفسـير السلوك اللغـوى إلى العديد من الافـتراضـات النظرية التى تخضع للـملاحظة المباشرة، أو التى يتـمثل لها فى البيئة هدف حـقيقى أو واقعى Relaity يمكن امتلاكه، وهذا ما نجده من خلال نظرياتهم فى اكـتساب اللغة فهم يقيمون تفسـيرهم فى اكتساب اللغة عـلى بعض المسلمات والافـتراضات النظرية التـى ينعدم وجودها بالمشـاهدة على أرض الواقع ، حتى أيضا فى تعريفهم للغة نجد أنه توجد لديهم الكثير من الفرضيات أو المسلمات التى لا نجدها فى النظريات الإمبريقية Empiricist فبالنسبة للعقليين نجد اللغة عندهم يعرفونهـا بأنها العملية التى بهـا يتم تحويل المعنى التجريدى إلى مجـموعات من الأصوات التى توصل أو تعبـر عن المعنى ، فعندما يفهم شخص اللغـة فإنه بهذا يكون قادرا على فهم المبادئ التى تحكم التحويل .

مثل : (I Saw a Woman driving down the rood in a Car) .

« أنا رأيت امرأة تنحدر سائقة على الطريق فى سيارة » .

وهنا سواء كنت أمتلك الوسائل لتوصيل ملاحظتى هذه أو لا ، إلا أننى أستطيع أن أعزو المعنى لما رأيتـه ، فلو كانت توجد لدى المعـرفة باللغة فإننى أسـتطيع أن أحول المعنى الخاص بملاحظتى إلى سياقات أخرى مثل :
(The Woman Drove down The road in an Car) فـاللغة كـانت العمليـة التى بواسطتها حولت فكرتى إلى اتصال لفظى .

كما أن الـعقليين يؤكدون على أن اللغة هى المـعرفة Knowledge ، وهى كأى معرفة إما أن تؤدى أو لا تؤدى إلى موقف أو فعل Action ، وفى التراث الخاص بنمو اللغة أو بتطور اللغـة ، هذه المعرفة يقـال عنها أنها الكفـاءة التى تكمن خلف أداء الفرد للكلام أو التى تظهر خلال الموقف أو الفعل الخاص بفهم كلام الآخرين ، وهناك العديد من العوامل التى تؤثر فى استخدام قدراته فى اللغة ؛ لذا فإن الأداء اللغوى Language Performance والكلام الفعلى الذى نتتجه لا يعكس بالضـرورة كفاءة الفرد فى اللغة، فالعقليون يؤكـدون على أن اللغة كفاءة ليس بالضروة أن تكون متـمثلة فى واقع فيزيائى (فهى ليست بالضرورى ترى أو تسمع)، ولكن الإمبـريقيين على الجانب الآخر يهتمون

بأداء اللغة منطوقة أو مكتوبة آخذين فى اعتبارهم أنها ترتبط بحقيقة واقعة فى إطار واقع فيزيائى معين .

كما يرى أصحاب الاتجاه العقلى أن معنى الجملة لا يعطى كلية من خلال الكلمات الموجودة فى الجملة ، إنما معنى الجملة يرجع فى حقيقته إلى علاقة كلمات الجملة ببعضها البعض ، فجملة مثل مارى تضرب جون Mary hit John وجملة مثل «جون يضرب مارى John hit Mary » نجد أنهما يتضمنان نفس الكلمات ولكنهما تختلفان فى المعنى ، إذ نجد أن مارى تلعب دور الفاعل فى الجملة الأولى بينما يتلخص دورها فى الجملة الثانية فى أنها تلعب دور المفعول به .

ولعل من أبرز النظريات التى تمثل الفكر الخاص بأصحاب الاتجاه الفطرى والعقلى، هى نظرية النحو التوليدى - التحويلى لتشومسكى (١٩٥٤) .

وهنا نجد لزاما علينا أن نعرض لبعض الأفكار الرئيسة التى تقوم عليها نظرية النحو التوليدى التحويلى لتشومسكى (١٩٥٤) ليس بكونها نظرية فى اللغة تتحدث عن البنى السطحية والعميقة والقواعد التحويلية، ولكن يتم تناولها من زاوية تفسيرها لكيفية اكتساب اللغة باعتبارها من أبرز نظريات الاتجاه الفطرى Native أو اللغوى .

فلقد نشأت نظرية تشومسكى ضمن الاتجاه العقلى وذلك لمواجهة التيار السلوكى الذى يعتمد فى نظريته فى جانب تفسير اكتساب اللغة وإنتاجها على النظرة الميكانيكية التى تنظر إلى الإنسان على أنه شبيه بالآلة الحاسبة فيتم تغذيته بكلمات يتم استدخالها، ثم يعاد إنتاجها أو إخراجها بالترتيب المطلوب على أساس برامج ملائمة تخزن لديه فى طفولته .

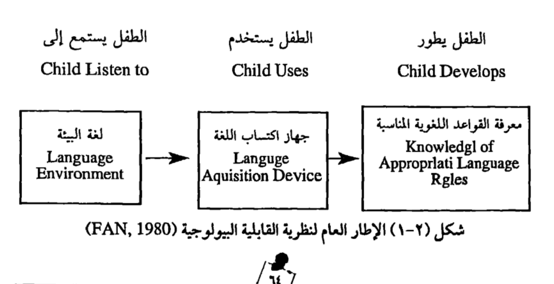
وقد اعتبرت نظرية تشومسكى هذا اتجاها لا يكفى لتفسير اكتساب الطفل للغة واستخدامها باعتبار أن اللغة من وجهة نظر تشومسكى مهارة محددة البداية مفتوحة النهاية ، وكل من يستخدمها يمكنه إنتاج وفهم جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها وذلك لما يمتلكه لمهارة فطرية تسمى جهاز اكتساب اللغة .

كما ذهبت نظرية تشومسكى إلى أن الطفل من خلال إتقانه للقواعد التى تحكم بناء تراكيب لغته Syntact إنما يقوم بنفسه بنوع من الإبداع والخلق والتعميم ، وأن يفهم تلفظات الآخرين حتى إذا كانت هذه التلفظات جديدة عليه ؛ وهذا يتسق مع القول بأن اللغة محدودة البداية مفتوحة النهاية ، أى لا تقتصر على ما يتم تعلمه منها ، وكل من

يستطيع استخدامها يمكنه إنتاج أو فهم عبـارات لم يسبق له استخدامها ، أو السماع بها من قبل ، وبذا يكون وفقا لما ذهب إليه تشومسكى أن نظرية المثير - الاستجابة لا تكفى لتفسـير ما فى وسع الطفل من قدرة خـلاقة تبدو فى استخـدام اللغة أو فهمـه لعبارات جديدة.

حيث تـرى نظرية تشومـسكى أن الأفراد يمتلكون قـدرة فطرية منطقـية Innatist Rational تجعلهم قادرين على القيام بالتركيب السينتاكى الصحيح فى اللغة التى يتعرض لها الفـرد لوقت كاف ، وأن وجـهة نظر تشومـسكى فى اكتـساب اللغة إنمـا يقوم على فرضية مؤداها أن الطفل يقـوم بصياغة منظومة القواعد التحويلية الداخليـة معتمدا على المدخل (بضم الميم) اللغـوى الذى يتمـثله الطفل من بيـئتـه ، وعندما تأخـذ عمليـة الاستدخال مكانها يصبح الطفل قادرا على صياغة الجمل بما يتفق وفهمه .

وفى هذا الإطار يؤكد فان Fan (١٩٨٠) أن أصحاب نظريات القابلية البيولوجية Biological Systems أن الإنسان توجد لديه ملكة فطرية وضـعت بصورة محددة لدى التركيب الإنسانى لكى توجه عملية اكتساب اللغة والتى تتوقف بدورها على معرفة الفرد واكتشافه للقواعد التحويلية Transformational ryles المناسبة للغة الخاصة بمجتمعه من خلال البارامترات المحددة لهذه اللغة- والشـكل (٢-١) يوضح ما ذهب إليه تشومسكى وهو الأمر الذى جعل تـشومسكى Chomsky (١٩٥٨) يرى أنه من المستـحيل تفسـير قدرة الأطفال عـلى تعلم قواعد اللغة عن طريق القـول أنهم يتعلمونها فـقط من خلال عينات كلام الناس المحـدودة والمشوهة التى يتعرضون لها بدون أن نفـترض وجود ملكة فطرية عند الأطفال تسـاعدهم على البحث عن أنواع معـينة من الملامح اللغوية فى هذه العينات .



شكل (٢-١) الإطار العام لنظرية القابلية البيولوجية (FAN, 1980)

ولكون الإنسان مزودا بهذه القدرة أو الخصائص الفطرية Innate Characterisitics ضمن ما يحتويه عقله فإنه بذلك يصبح قادرا على تعلم اللغة الإنسانية ، فهو بهذه الملكة أو الخصائص الفطرية مهيأ لأن يكون قواعد لغته من خلال الكلام الذى يسمعه لا تقليدا وإنما بصورة إبداعية Creative ، لأنه يستطيع أن يؤلف ويكون جملا صحيحة نحويا لم يسمع بها من قبل ، وتتوقف عملية الاكتساب على طبيعة نمو الطفل .

ورغم أن محاولات الطفل الأولى لتعلم اللغة تسفر عن كلام لا يراعى قواعد التركيب اللغوى السليم كما هو موجود فى كلام الكبار، إلا أن الكلام الصادر عن الطفل فى هذه المرحلة من تعلمه للغة ليس كلاما عشوائيا ، ولكنه كلام يقوم دون تعلم حتى تصبح متفقة مع القواعد التى يستخدمها الكبار ، وكأن الطفل مبرمج مسبقا من الداخل للبحث عن ملامح لغوية معينة .

وفى هذا الإطار أيضا يشير فوجل Vogel (١٩٧٤) إلى أن نظرية تشومسكى ترجع كيفية تعلم الطفل لتركيب الكلمات حتى يؤدى إلى تكوين جمل إلى أن الفرد مزود بقدرة فطرية Innate تجعله قادرا على إنتاج القواعد الحاكمة للتراكيب السينتاكتية التى تكمن خلف لغته والتى تؤثر فى الناحية الصوتية والدلالية للغة الفرد .

كما يشير ماكنيل (١٩٧٠) إلى أن مفهوم الجملة فى نظرية تشومسكى يعد جزءا من التركيب الفطرى للعقل منذ الميلاد ، وأن اكتساب اللغة لا يحدث إلا عندما يكون الفرد مهيئا للتعلم ، وأن مفهوم الجملة هذا يعد المبدأ الرئيس الموجه لمحاولة الطفل فى أن ينظم ويفسر الحدث اللغوى ، وأن التطور والنمو فى اللغة والكلام يعد نتاجا بنائيا للتعلم ، ويدلل أصحاب هذه النظرية على صدق افتراضهم من أن عملية الاتصال الأولى لدى الطفل فى جميع الثقافات تبدأ بكلمة منفردة وحيدة ، وأن البيئة هى التى تؤثر فقط فى المظهر الخارجى للألفاظ .

وهى نفس الفكرة التى أكد عليها تشومسكى أيضا (١٩٦٤) فى معرض تفسيره لكيفية اكتساب الطفل للغة حين تشير إلى أن الطفل مزود بنظرية لغوية معقدة تمثل الأساس الذى ينشئ التمييزات ويستعمل الفرضيات التى تشكل جزءا من اللغة المطالب باكتسابها، وهو أيضا ما دعى موتواكل Mautoakil للقول بأن الإنسان طبقا لهذه النظريات اللغوية الفطرية يولد مزودا بمجموعة من المقولات الدلالية التى يلقنها له الله عن طريق الوحى والإلهام ، وأنه من المسلم به أنه لدى الأطفال استعداد لمهارة لغوية

ولادية Inborn من خلال ما زود به بجهاز اكتساب اللغة . وهو ميكانيزم افتراضى داخلى يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة ، وإعطائها معنى ، وإنتاج استجابة، وتقدم قواعد اللغة إلى الأطفال بطريقة طبيعية ، حتى إذا كانوا ينتمون لمستويات شديدة الاختلاف من الذكاء والخلفية الثقافية ، ويدللون على صدق ما ذهبوا إليه من خلال ما يصطنعه الطفل لنفسه من قواعد خاصة على اختلاف الثقافات ، فلو أنك استمعت إلى طفل عندما يصدر فيه ما يسميه هيريوت Hewrriot بالأخطاء الفاضلة Virtuous تجده يقوم بتطبيق قواعد معيارية على الحالات الاستثنائية دون أن يتعلمها ، فهو يقول : فارات بدلا من فئران ، وخروفات بدلا من خرفان ، وهكذا .

ومما تقدم تجدر الإشارة إلى أن نظرية تشومسكى تنظر إلى البيئة والقابلية البيولوجية على أنهما العاملان الرئيسان اللذان يكمنان خلف اكتساب اللغة ، إلا أنها تعطى دورا صغيرا للبيئة فى عملية الاكتساب .

إن نظرية تشومسكى تنظر إلى اللغة على أنها وظيفة إبداعية مفتوحة النهاية وكون الإنسان مزود بنظرية لغوية معقدة ضمن تركيبه العقلى لا يلغى دور التعليم من وجهة نظرهم، بل يتحدد أثر التعليم فى إعادة ترتيب وتنظيم وبناء ما زود به الإنسان من معان دلالية ضمن تركيبه العقلى .

نحن نرى أن قول النظرية بأن مفهوم الجملة يعد جزءا من التركيب الفطرى للعقل كقدرة منذ الميلاد تعمل على توجيه اكتساب اللغة ، وأن الخصائص الفريدة لكل لغة وما يتلقاه الفرد من صيغ لغوية مختلفة فى التفاعل الاجتماعى هو الذى يعطى هذا التمايز اللانهائى للملفوظات من خلال البنى والتراكيب السطحية التى ينتجها الأفراد هو أمر فى حاجة إلى إثبات ، إذ كيف يمكن قبول فكرة أن الإنسان مزود بنظرية لغوية معقدة ضمن تركيبه التشريحى !! ورغم ما تقدم فإن هذه النظرية تفيد أى معالج أو معد برامج فى اعتماد الأساس التالى :

ضرورة التركيز فى العلاج على تعلم المعنى واكتسابه من خلال استخدام بنى وتراكيب سطحية تتضمن سلاسل لغوية محددة وتدريب عينة الدراسة على إعادة بنيتها بأكثر من طريقة لتأدية معنى محدد ، وكذلك تعليمهم إعادة ترتيب ونظم الكلمات داخل التركيب اللغوى بما يؤدى إلى إنتاج معان متنوعة، الأمر الذى يؤدى فى النهاية إلى إكساب عينة الدراسة المرونة فى استخدام اللغة وزيادة حجم المعجم العقلى لهم

وتنمية المفاهيم السيمانتية لديهم وهى من المكونات التى كشف التراث النظرى والدراسات السابقة أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف شديد فيها .

ثالثا: الاتجاه المعرفى:

أ- نظرية الجشطالت: Gestalt Theory

إننا هنا لا ينبغى أن نغفل الإسهامات والإضافات الهامة التى أسدتها نظرية الجشطالت Gestalt فى مجال الإدراك الحاسى ، وذلك حينما دمجت بين بنايات الشكل وتأويل العالم المادى والتفسيرات الذهنية ، وذلك من خلال مراعاتها للعلاقة المتبادلة بين الكل والجزء مع إعطائها أولوية لإدراك الكل ، وأهمية العلاقات بين أجزاء البنية والشكل المتضمن لهذه الأجزاء ، وما أرسته من قوانين تخص الذات المدركة من قيم واتجاهات وحاجات وانفعالات ، وما يخص الشىء المدرك فيما يتضمنه من قوانين التشابه والتجاور والإغلاق والإحاطة ، وهنا يشير صلاح فضل (١٩٩٢) إلى أن مثل هذا يفيدنا فى دراسة آليات تكوين الصور اللغوية فى الشعر وطرق نقلها ، وذلك اعتمادا على الذاكرة وخاصة ما يسمى بالذاكرة الثانوية ، تلك الذاكرة التى تقوم بتسجيل مجموعة خاصة من الملامح الموقعية للمعلومات مثل أين تم تلقيها ، ومتى وكيف، وبأى شكل فهمناها .

إن ما يذكره صلاح فضل يشير إلى العلاقة التبادلية بين البناء اللغوى سواء كان مسموعا أو مكتوبا ومكونات البيئة والظروف المحيطة ساعة تلقى هذه الأبنية اللغوية وما يرتبط بها ، وكأن هذه البنايات اللغوية المسموعة أو المقروءة ترتبط بها دلالات نفسية تقوم فى الذاكرة على بعض الملامح المرتبطة بهذه البنايات وكأنه يشير هنا إلى الصورة الذهنية التى تم تمثيلها فى الذاكرة لكل البنايات اللغوية الواردة إلى الإنسان ، فكأن المقولات ودلالتها تثير فى الذهن صورا شكلية وأخرى فكرية فى إطار إدراكى كلى كما تحدثت نظرية الجشطالت ، وتبقى الدلالة النهائية لأى مقولة لسانية غير معزولة عن سياق الأحداث التى جرت فيه، وهو ما يوفر دلالة على أننا ندرك سياقات كلية حتى ولو كان الذى ندركه لا يعدو غير كلمات منطوقة أو مسموعة .

وهنا يمكن القول أنه طبقا لنظرية الجشطالت فإننا نقوم أثناء القراءة بدمج وتركيب Cambine أجزاء المعلومات التى نتلقاها من حـولنا مع تلك التى خزنت فى الذاكرة فى بنى أو تراكيب أو مفاهيم كلية ، ويحدث الفـهم والتعليم بصورة تامة عندما يكون هناك موضوع Theme ذات صيغة كلية قد تمت قراءته .

كما تشير هذه النظرية إلى أن المعنى المتولد أو المستخلص دائما ما يكون أكبر من ذلك الذى نصل إليه إذا ما اعتبرنا كل جملة فى الفقرة كيانا قائما بذاته ومميزا عن غيرها من الجمل ، وهو مـا تشير إليه أحـد القوانين الرئيسة فى هذه النظرية « الكـل أكبر من مجموع الأجـزاء » ،فالتعلم يرتبط بالطريقة والكيفـية التى ننظر بها إلى الموقف ككل ، ويعـتمد عـلى قدرتنا على إعـادة بناء الموقف اللغوى طبـقا لتـصورنا وفـهمنـا الخاص Conceptualization فنحن نقوم بصـياغة اسـتبصارات وجـشطالتات Gestalts عندما نصبح واعين بدلالة وأهمـية المعلومات الجـديدة ، وكذلك بعلاقـاتها بالمفاهيم المصـاغة والمتكونة لدينا .

ناحية أخرى تركز عليـها هذه النظرية فى النظر إلى الإدراك والقراءة، وهى ناحية تشير فى مجملها إلى أن عملية القراءة تتم وتأخذ صورتها بصورة صحيحة وذلك عندما يكون القارئ قادرا على أن يميز ما يركز عليه أثناء القراءة ويعزله إدراكيا عن بقية المجال، أى عن بقية الكلمات التى يقرأها والأرضـية التى تحمل هذه الكلمات ، وهى فكرة تعد متسقـة مع أحد قوانين النظرية الأساسية فى الإدراك ألا وهو قـانون الشكل والأرضية، ومن ثم فإن الفهم بصورة صحيحـة لما يقوم القارئ بقراءته عندما يكون الفرد قادرا على تمييز المعلومات المهمة ذات الدلالة بالنسبة له عن بقـية المعلومات أو التفضيلات الأخرى غير المرتبطة .

ونحن نرى أن تفسير نظرية الجشطالت لكيف تتم عمليـة القراءة بصورة صحيحة ويحدث الفهم يأتى متسـقا مع تفسيرها العام لكيفية حـدوث التعلم ، كما أنها فى إطار تناولها لـتفسـير القراءة والـفهم لا يزيد عن تفسـيرها للإدراك وقـوانينه والمبادئ العـامة الحاكـمة له والمؤثرة فـيه ؛ ولذلك لم يأت تفـسيرها للقـراءة بعيـدا عن تفسيـر النظرية للإدراك وكيف يحدث .

ب- نظرية التعلم من السياق لستيرنبرج:

Theory Of Learning form Context Stemberg (1983)

بداية يرى أصحاب الاتجاه المعرفى فى علم النفس بعـامة وأصحاب نظرية السياق أن سياق اللغة يعد من الأهميـة بمكان ، إذ لم يعد ينظر إلى السياق اليوم على أنه تلك الكلمـات أو الجمل المتجـاورة أو التى تجاور بعـضهـا البعض ، ولكن أصـبح ينظر إلى السايق على أنه ذلك النسيـج المترابط من العناصر المختلفة والمتـعددة ، والتى تترابط مع بعضها فى نسيج ذات علاقـات متشابكة ومترابطة Interrelated Web وذلك لما يتضمنه السياق من إلماعات أو تلمـيحات أو هاديات داخلية Cues يمكن أن تساعـد فى التعرف على الكلمات الصعبة وتحديد معناها .

ويرى أصحاب نظرية التعلم من السيـاق أن فهم النص لا يتوقف فقط على قدرة القارئ على الاستـفادة من الإلماعات والهاديات التى يتضـمنها النص ، بل يتوقف على العديد من العناصر والمكونات ، تلك العناصر والمكونات الـتى يقع بعضها داخل القارئ نفسـه ، وبعضها يتـعلق ببيئـة القراءة وأخرى تتـعلق ببنية النص ، ومحـتوى النص ، وترابط النـص ، والعناصـر والمـكونات التى تكون الجـمل Elements Within The Sentence على اعتبار أن كـثيرا من الكلمات كما هو معـروف فى علم اللغة يوجد لها العديد من المعانى ، وأن تحديد أو التعـرف على معنى بعينه للكلمة إنما يمكن تحديده من خلال السـياق الذى توجد فيـه الكلمة : فكلمة مـثل « دلو » يمكن أن توجد لها مـعان متعددة إذا وضعت فى سياقات مختلفة .

ويرون أنه إذا كان معنـى الكلمة لا يمكن تحديده تحديدا دقيـقا وصحيـحا إلا بعد الرجوع للسـياق الذى يحيط بهـا فى الجملة ، فإن الجـملة أيضا لا يمكن تحـديد معناها تحديدا دقيقا وصحيحا إلا بعـد الرجوع للسياق ككل ، إذ النص صراحة لا يمكن اعتباره حشدا من الجمل المتجاورة ، ولكن النص عبارة عن مجموعة من الجمل المتفاعلة ، كما أنه عبارة فى الوقت ذاته عن نسيج مترابط من العلاقات الدينامية بين الجمل .

وترى هذه النظرية أن الفرد يمـكنه اكتساب مـعانى المفردات الجـديدة أثناء القراءة بالاعتماد على عـاملين؛ الأول يقع خارج الفرد ، ويتمثل فى إلماعـات السياق الموجودة فى النص Contextual Cues ، وهى إلماعات توفر أنواعا مخـتلفة من المعلومات حول

الكلمة مجهولة المعنى ، والثانى يقع جزئيا داخل الفرد ، وهو يتمثل فى المتغيرات الوسيطة Mediating Variables وهى متغيرات تؤثر فى مدى الفائدة المدركة لإلماعات النص .

وتنقسم نظرية التعلم من السياق إلى نظريتين فرعيتين متكاملتين هما :

١- نظرية تشفير السياق الخارجى Theory of Decoding Extenal Context لستيرنبرج ، وباول Sternberg and Powell (1983) .

٢- نظرية تشفير السياق الداخلى Theory of Decodingof Internal Context لتسيرنبرج وكاى Sternbergand Laye .

وتقوم نظرية التعلم من السياق على الافتراضات الآتية :

- هناك بعض المفاهيم اللغوية أسهل فى تعلمها من الأخرى .
- سهولة وصعوبة أى مفهوم لغوى جديد فى نص يتوقف على درجة إعانة وتثبيط Facilitation and Inhibiton .
- إذا تشابه أو تطابق السياق اللاحق مع السياق السابق فى الإعانة والتثبيط فإن ذلك يؤثر على تذكر وتعلم المفاهيم اللغوية الجديدة .

وطبقا لنظرية تشفير السياق الخارجى فإن الفرد عندما تواجهه مفردات غير معروفة يريد اكتشاف معناها فإنه يلجأ إلى إلماعات السياق Context Cues التى تتضمن التلميحات النصية لأنواع المعلومات التى تسهل اكتشاف المعنى ، فما من شك فى أن الفرد أثناء القراءة إذا واجهته كلمة لا يعرف معناها لجدتها أو لغرابتها وعدم شيوعها أو لصعوبتها أو لأى سبب من الأسباب فإن هذا الفرد سرعان ما يحاول الاستفادة من السياق الذى توجد فيه هذه الكلمة ، أى القارئ، سوف ينظر إلى ما يسبقها من كلمات وما يليها من كلمات ، وقد تجده يقوم بعمليات عقلية أخرى كمحاولة تجريب هذه الكلمة فى جمل من عنده فى محاولة منه لاكتشاف أو محاولة اكتشاف معنى هذه الجملة، وإن كان القارئ يقوم بهذه العملية الأخيرة ، فجدير بالذكر أنه لا يقوم بها منعزلا فى تجريبه عن النظر إلى موضوع النص والجملة التى توجد بها هذه الكلمة .

ومحاولة القارئ للإفادة من الكلمات المجاورة للكلمات المجهولة أو الكلمة الصعبة التى يريد أن يعرف معناها من خلال الإفادة بما يسبقها وبما يليها من كلمات إنما يعبر بصورة أو بأخرى عن أنه يحاول الإفادة بتلميحات السياق الذى توجد فيه الكلمة.

هذه التلميحـات هى التى تسمى من وجهة نظر نظرية التعلم من السـياق بإلماعات النص أو إلماعات السياق .

وهنا يشيـر كافال وشـيرنر Kaval and Schereiner (١٩٧٦) إلى أن النماذج النفس لغوية ترى أن القراءة الجيدة إنما هى فى أساسها عملية بنائية للغة Constructive Longuage Process حـيث يتم خلالهـا تجهـيز ومـعالجـة الرموز المكتـوبة Graphic ولسينتاكتية والسيمانيتـية فى آن واحد للحصول على المعنى وإعادة بنائه ، فالقراءة ليست عمليـة إستاتيكـية تقوم على طرف واحـد ، إنما القراءة تعتـبر حالة تفـاعل دينامى بين القارئ والمادة المكتوبة يحاول القارئ من خـلال إعادة بناء رسالة الكاتب ، فالقراءة ينظر إليها أو تعتبر عـملية بنائية للغة تتضمن عمليات معـالجة نشطة للإلماعات التى تتوافر من خلال ثلاثة مصادر من المعلومـات وهى المعلومات المكتوبة ، والسينتاكتية ، والسـمانيتية لتكون النتيجة فى النهاية هى التنبؤ بفكرة ما ، والتى يتم بعد ذلك التأكد منها أو رفضها أو تعديلها .

ويرى Smith (١٩٧١) أن القـراءة الماهرة هى الوصـول المبـاشـر إلى المعنى من الكلمة المطبـوعة ، وهنا يمكن أن نشـير إلى أن الأطفال المهـرة فى القراءة لا يعتـمدون بصورة مكثفة على عـملية الترميز Decoding وهى العملية التى يقوم بواسطتها القارئ بتحويـل الرموز البصرية إلى أصـوات باعتبارها عـملية تتوسط العمليـة الكبرى، وهى عمليـة التعرف عـلى الكلمة Word Identification ، بل إن هؤلاء الأطفال يقـومون بتحويل التمثيلات البصرية Visual Representations للغة مباشرة إلى المعنى ، وليس معنى ذلك أن القارئ على طول الخط لا يقوم بعمليـة الترميز هذه ولكن ما نعنيه هو أنه (أى القارئ الجيد) يقـوم بإجراء هذه العملية بطريقة أتوماتيكيـة لا يمكن ملاحظتها ، إذ إنه يستغرق فى تركيز انتباهه وهو يقوم بهذه العملية وقتا لا يتعدى أكثر من أجزاء يسيرة من الثانية لكن القارئ الضعيف أو المبتدئ يقـوم مقارنة بالقارئ الجيد أو المتمرس بثلاث عمليات إضافـية ؛ أولى هذه العمليات تتمثل فى تـرميز الكلمات Decoding منفردة، والثانية: هى معالجة هذه الكلمات وتجهيزها من خلال تفريد شفرة لغوية خاصة بالكلمة فقط IndiviDulaixation وذلك حتى يقوم بعـملية المطابقة Identification ، ثم بعد ذلك يقوم بخطوة ثـالثة وهى دمج هذه الشفـرات المنفردة للكلمـات منعزلة عن بعضـها البعض من خلال قـيامه بعملية دمج وتركيب للشـفرات حتى يصل إلى المعنى ، أى أن

القارئ الضعيف والمبتدئ يسرف فى عملية تحليل الكلمة حيث يعطى اهتماما متزايدا وانتباها وتركيزا على الحروف المنفردة ، وشكل الكلمة أنماط التهجئة ومن ثم يستغرق وقتا أكبر، الأمر الذى يضيع عليه فرصا للفهم .

إن استخدام السياق يعد الخطوة الأولى للوصول إلى المعنى المبدئى مباشرة ، ومن هنا فإن القارئ العادى يعد فى حاجة إلى استخدام الأنواع الثلاثة الرئيسة لتلميحات السياق Cluse ، وهى تلميحات مقام المعنى Meaning Bearing Clues ، وتلميحات مقام اللغ Language - Bearing Cluse ، وتلميحات التنظيم Organzation Clues، وهذا يشير إلى أن هناك معلومات إضافية فيما بعد الكلمة كمدرك تعد أساسية للوصول إلى المعنى .

ويشير ستيرنبرج وباول Sternberg and Powell (١٩٨٣) ، فى نظريتهما إلى أنه يمكن تعريف إلماعات لسياق على أنها الإشارات والتلميحات المتضمنة فى النص والتى تسهل حل الشفرات الخاصة بمعنى الكلمة غير المعروفة ، وأنه يمكن تقسيم إلماعات السياق إلى ثمانية أنواع، وذلك فى ضوء ما توفره من معلومات أو معطيات يمكن الإفادة منها فى استنتاج معنى الكلمة الصعبة أو المجهولة وهى :

١- إلماعات وقتية أو زمنية Temproral :

وهى إلماعات توفر معلومات عن الزمن والوقت الذى يدور حول الكلمة ، وكذا أمد وجودها وتكرارها وشيوعها أو تخص ما يمكن أن يحدث عندما يوجد الشىء أو الحدث الذى تعبر عنه هذه الكلمة .

٢- إلماعات مكانية Spatial Cues :

وهى إلماعات تشير أو تحدد أو تخص المكان الفيزيقى أو التجريدى الذى يمكن أن يوجد فيه الشىء أو الحدث الذى تعبر عنه هذه الكلمة المجهولة .

٣- إلماعات القيمة Values .

وهى الإلماعات التى تشير إلى قيمة أو عدم مرغوبية الشىء أو الحدث الذى تعبر عنه الكلمة المجهولة أو تلك التى تشير أو تخص الآثار أو التأثيرات المتنوعة والمختلفة لظهور هذا الشىء أو الحدث الذى تعبر عنه الكلمة المجهولة .

٤- الإلماعات الوصفية التصريحية (أو الإخبارية) Stative Descriptive :

وهى الإلماعات التى تشير إلى أو تخص الوظائف الفيزيائية التى يثيرها الشىء أو



الحدث الذى تعبر عنه الكلمة المجهولة فى خيال القارئ وذهنه ، مثل الحجم ، والشكل، واللون ، والرائحة ، والشعور . . . إلخ .

٥- الإلماعات الوصفية الوظيفية Functional Descriotive Cues:

وهى الإلماعات أو الإشارات أو التلميحات التى تشير إلى الوظائف والأغراض التى يثيرها الشىء أو الحدث التى تعبر عنه هذه الكلمة المجهولة فى ذهن خيال القارئ كما تشير إلى الأفعال التى يمكن أن تأتيها والاستعمالات الممكنة للكلمة .

٦- الإلماعات الخاصة بالسببية والإمكانية Causal / enablement :

وهى التلميحات والإشارات التى تثير فى عقل القارئ وذهنه الأسباب أو الظروف أو الشروط الممكنة للشىء أو الحدث التى تعبر عنه الكلمة المجهولة .

٧- إلماعات الفئة أو رتبة علاقات العضوية Calss membership Cues :

وهى الإلماعات التى تشير إلى الفئة أو الفئات التى تنتمى إليها الأشياء أو الأعضاء أو الفئات التى تنتمى إليها الكلمة .

٨- إلماعات التكافؤ Eqivalence Cues :

وهى الهاديات التى تشير إلى المعنى أو المعانى المختلفة لمترادفات الشىء أو الحدث الذى تشير إليه الكلمة المجهولة أو عكسها .

على أنه يجب أن ننوّه على أنه ليس بالضرورة أن توجد كل هذه الإلماعات مجتمعة فى وقت واحد لكى يتم اكتشاف معنى الكلمة المجهولة، ولكن يكفى بعض المعلومات التى تمثل بعضا من هذه الإلماعات .

ومن الأمثلة التوضيحية لاستخدام بعض هذه الإلماعات فى تحليل السياق والتى تساعد على الفهم وتركيزه فى اكتشاف معنى الكلمة الصعبة والمجهولة :

At dawn The Blen arise on the Horizon and Shone Brightly.

إذا نظرنا إلى الجملة السابقة فإننا سوف نجد الكثير ممن لا يستطيعون أن يصلوا إلى معنى لهذه الجملة .

والسؤال : لماذا ؟



لأن هذه الجملة تتضمن كلمة رئيسة تلعب دورا مركزيا فى فهمها وأن هذه الكلمة ليست شائعة فى اللغة الإنجليزية وهى كلمة Blen ، وهذا سوف يقوم الفرد أو القارئ بمحاولة الاستفادة من الإلماعات السابقة والتى يوفر سياق الجملة بعضا منها، فالقارئ لكى يصل إلى معنى هذه الكلمة ، فإنه من البد اللازم أن يحلل سياق الجملة من أجل الإفادة من كلماتها ، وتفاعل هذه الكلمات ، وعلاقاتها فيما بينها ، وهو ما يسمى إجمالا بتحليل السياق Content Parsing .

فكلمة At dawn تزودنا بإلماعة زمنية حيث توفر لنا هذه الكلمة إشارة وتلميحة.. عن الموعد الذى ترتفع فيه الـ Beln وتزودنا كلمة Shone وكلمة arose بإلماعة وصفية وظيفية حيث تزودنا هاتان الكلمتان بالفعل الذى تقوم به كلمة Beln ، كما تزودنا كلمة On The Horizon بإلماعة مكانية حيث تشير وتلمح بالمكان الذى ترتفع فيه الـ Blen كما تعطينا كلمة Brightly بإلماعة وصفية وتصريحية حيث تزودنا هذه الكلمة بخاصية اللمعان لصفة الشروق للشىء التى تشير إليه كلمة Blen ، ومن ثم فلا عجب إن استطاع القارئ أن يعرف أو يستفيد من خلال كل ما تقدم بأن كلمة Blen تعد مرادفا لكلمة Blen Synonym to Sun .

على أننا لا ندعى بأن هذه الإلماعات تمثل التصنيفات الوحيدة لإلماعات السياق إذا ما نحينا أنفسنا بعيدا عن نظرية التعلم من السياق ، فهناك تصنيفات أخرى لإلماعات السياق فى غير هذه النظرية حيث تشير مارى ميلفين Marry Melvin (١٩٧٩) إلى أن هناك ثلاثة نظم لإلماعات السياق وهى الإلماعات الكتابية Graphic Cues والإلماعات السينتاكتية أو الهاديات الخاصة بالتراكيب Syntactic Cues ، والإلماعات السيمانتية Semantic Cues ، أى الإلماعات الخاصة بالدلالة أو المعنى وأن هذه النظم الثلاثة من التلميح أو الإلماعات تعد ذات أهمية فى عملية القراءة ، ويجب أن نشجع الأطفال على الاستفادة من هذه النظم الثلاثة للتلميح ، كما أنهم يجب أن يتلقوا مدحا وتشجيعا عندما يقترب الأطفال من القراءات التى تتسم بالصحة عند استخدامهم لهذه النظم الصحيحة من الإلماعات .

فإذا ما قرأ طفل مثلا جملة كهذه :

John Catched Three Fishes That Morning

فإننا يجب أن ندربه على استخدام هذه النظم الثلاثة ونشجعه على ذلك ، فنعلمه أن كلمة مثل Catched تأتى بعد فاعل ، وتبدأ بحرف صغير (ca) وهى إلماعة ، تخص الكتابة، ومن ثم فإنه يجب أن يكون التفكير منصبا فى الوصول إلى معناها على أنها فعل ، ومن هنا فإن هناك إلماعة سينتاكتية تشير إلى أن هذه الكلمة فى هذا السياق وهذا الترتيب يتأكد من خلال استخدام تلميحات التركيب ، أى أنها اسم فعل mane action وهى إلماعة سينتاكتية ، كما أن الإلماعات السيمانتية Semantic Cues الواردة فى الجملة تدعم أن هذه الكلمة من شأنها أن تحكى عما يفعله شخص مع السمك عندما يريد الحصول عليه .

وإننا نرى أنه قد آن الوقت لأن تدرس اللغة العربية بطريقة تعتمد على استخدام إلماعات السياق ، حيث إن مثل هذه الطريقة تؤدى إلى إثارة عمليات وأساليب التفكير للفرد وتنمى لديه المرونة اللغوية بعيدا عن النظرة القديمة للطفل والتى تنظر إلى الطفل على أنه حافظة للنقود يتم تعبئتها وتفريغها .

وطبقا لنظرية التعلم من السياق فإنه ليس بالضرورة أن تكون هذه الأنواع الثمانية من الإلماعات موجودة بالنص حتى يتم اكتشاف معنى الكلمة ، كما أنه ليس بالضرورة أيضا أن يتم الاعتماد عليها جميعا ، فقد تكفى إلماعة واحدة أو اثنتان لاكتشاف المعنى ، كما أن هذه الإلماعات قد لا تعد كافية لاكتشاف المعنى ، ومن هنا فإن هناك عددا من المتغيرات الوسيطة تعتبر كمعينات إضافية يعتمد عليها القارئ أيضا وتتمثل فى :

١- عدد مرات تكرار أو تواجد الكلمة Occurancies غير المعروفة فى النص.

٢- درجة تنوع السياق الذى يتكرر فيه ظهور هذه الكلمة .

٣- كم الكلمات غير المعروفة فى النص .

٤- درجة أهمية الكلمة غير المعروفة - فى فهم السياق الذى يتوارى فيه معنى الكلمة.

٥- المساعدة المدركة Perceives Helpfulness من السياق المحيط فى فهم معنى الكلمة غير المعروفة .

٦- عيانية الكلمة وكذلك السياق المحيط بها .

٧- الاستفادة من المعرفة السابقة فى استخدام الإلماعة .

أما القسم الثـانى من نظرية التعلم من السياق والمتـمثل فى نظرية تشفيـر السياق الداخلى فإنه طبقا لهـذه النظرية الفرعية الثانية فإن الفرد يكتشف مـعنى الكلمة المجهولة من خلال اعتماده أيضـا على إلماعات السياق الداخلى للكلمة Internal Context والتى تتمثل فى الوحدات الصرفية التى تتكون منها الكلمة والتى إذا اندمجت مع بعضها تعطى معنى الكلمة وهذه الإلماعات تتمثل فى :

١- إلماعات السابقة Prefix Cues .

٢- إلماعات الجذر Stem Cues .

٣- إلماعات اللاحقة Suffix Cues .

٤- إلماعـات التـفـاعل الداخلى internal Cues بين الإلماعـات السـابقـة ، أى مكونات الكلمة المجهولة .

على أن الاستفادة المضبوطة من هذه الإلماعات يعتمد أيضا على عدد من المتغيرات الوسيطة والتى تتمثل فى :

١- السياقات المتنوعة التى توجد بها الكلمة .

٢- كثافة الكلمات المجهولة فى السياق Density of Unknown Words.

٣- شدة أو حدة إمكانية تحليل الكلمات المجهولة

. Density of Decomposable Unknown Words

٤- أهمية الكلمة المجهولة فى فهم السياق المتوارية فيه .

٥- مدى إمكانية الاستفادة من المعرفة السابقة فى استخدام الإلماعة .

ويشير ستـيرنبرج إلى أن نظرية تشفير السـياق الخارجى قد تم اختيـارها تجريبيا، وقد ثبت صحة ما قامت عليه من افتراضات إلا أن نظرية تشفير السياق الداخلى لم يتم اختبارها بعد ؛ ومن ثم فإن هذه النظرية مازالت فى حاجة إلى البحوث التجريبية .

وطبقا لهذه النظرية فإن عمليات الفهم اللغوى تتمثل فى ثلاثة مكونات وهى :

١- ما وراء المكونات Metacomponent .

وهى عـمليات ضـابطة من الرتبـة الأعلى تسـتخـدم فى التخـطيط التنفيـذى أو الإجـرائى Executive واتخـاذ القـرار Decision Making فى الأداء المعـرفى عـامـة

والأداء اللغوى خاصة ، ويتـضمن مكون ما وراء العمليات عددا من العمليـات الفرعية طبقا لما توصلت له بحوث سـتيرنبرج (١٩٧٩ ، ١٩٨٠) ، وبراون Brown (١٩٨٧) هى :

أ- تحديد طبيعة المشكلة .

ب- تحديد عمليات حل المشكلة .

ج - تحديد إستراتيجية توليف ودمج عمليات حل المشكلة مع بعضها البعض .

د- الوصول إلى كيفية تحديد مصادر التجهيز .

هـ - الوصـول إلى كـيفـيـة عـرض المعلومـات التى تعـمل عليـها العـمليـات والإستراتيجيات .

و- الوصول إلى حل واحد للمشكلة المعطاة .

وفى ضوء ما تقدم تشير النظرية فى تفسيرها لكيفية حدوث الفهم عند القيام بفعل القـراءة إلى أن الفرد عندمـا يكون فى موقـف قرائى ، فـإن النص الذى يقوم بقـراءته وتجهيزه يمثل مـوقفا مشكلا . هذا الموقف المشكل يتغيـر بصورة كبيرة فى صعـوبته طبقا للهدف الذى يراد من القـارئ والذى يؤثر بدوره على فهم ما يقرأه ، وهنا يـقوم القارئ بتحديد دقيق لطبيعة هذا الموقف المعروض من خلال النص ، ونوع القراءة المطلوبة ، ثم يبدأ القارئ فى تحـديد العمليات والإستراتيـجيات المتطلبة لحل الموقف المشكل ومـعالجة النص ، واختبـار أفضل الإستراتيجـيات لتمثيل المعنى الخـاص بالنص الذى يتمشى مع الهدف من القراءة ، وتقييم هذه التمثيلات وتقـديرها والحكم عليها أثناء القراءة مستفيدا فى ذلك بما يتـضمنه الـنص من إلماعات يوفـرها السياق فى زيادة تأويلات وتقـديرات التمثيلات عن الأخرى حتى يصل إلى قرار .

٢- مكونات الأداء Performance Component

ويتضمن هذا المكون العمليات التى تسـتخدم فى تنفيذ Excution إستراتيجيات متنوعة فى أداء المهمة المعرفية أو اللغوية ، وهذه العمليات تعد متضمنة فى الإجابة على التساؤلات الآتـية : كيف يقرأ الأفراد ؟ مـاذا يحدث عندما يقرأون ؟ وهـى التساؤلات التى حاولت أن تجيب عليها نماذج الفهم اللغوى .

٣- مكونات اكتساب المعرفة Knwledge Aquistion Components

وتتكون من ثلاث عمليات فرعية تعد ذات أهمية فى اكتساب معانى الكلمات والمفاهيم اللغوية وهى :

أ- التشفير الانتقائى Selective Encoding : وهى عملية تتضمن تمحيص Sifiting وانتقاء المعلومات المرتبطة من المعلومات غير المرتبطة .

ب- الربط أو الدمج الانتقائى Selective Combination وهى عملية تتضمن ربط المعلومات التى تم تشفيرها ربطا انتقائيا لتكوين بنية معرفية جديدة ومتماسكة .

ج - المقارنة الانتقائية Selective Comparison : وهى عملية تتضمن ربط البنية المعرفية الجديدة بالمعلومات التى تم اكتسابها من قبل .

من خلال عرض هذه النظرية يمكن اشتقاق أساس مهم عند إعداد برامج التدخل العلاجى لدى فئات الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو الأطفال ضعاف المستوى فى القراءة والفهم يتمثل فى :

- ضرورة تعليم معانى المفردات اللغوية من خلال استخدام السياق اللغوى لتدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو الأطفال ضعاف المستوى فى القراءة والفهم على كيفية الاستفادة من إلماعات السياق فى توقع معنى الكلمة المجهولة، دون التركيز على تعلم معانى المفردات ؛ وذلك لأن استخدام السياق فى التدريب والعلاج يؤدى إلى تزويد الأطفال ببعض الطرق والإستراتيجيات لكيفية التفكير وليس كمية ما يحفظون ، وكيف يتعرفون على المعنى وليس كمية ما يحفظون من المعانى .

ج- نظرية المخططات Sechemata Theory :

تعد نظرية المخططات إحدى النظريات التى نشأت فى إطار علم النفس المعرفى والتى حاولت تفسير كيف يكتسب الأفراد معنى ما يقرأونه ، وهى تقوم افتراضين أساسين تشير من خلالها إلى :

أن ما خبره الفرد أو تم تعلمه لا يخزن فى الذاكرة بصورة إستاتيكية Static ولكن يخزن بصورة دينامية تسمح له بالتعديل والتغيير من خلال ما يتم من إضافة وتنمية لهذه المعلومات ، وأن تنميــة ما تم تخزينه يحدث عندما يحدث تفــاعل بين ما تم تخزينه فى الذاكرة من قبل وما يقرأ من معلومات جديدة بشرط أن يرتبط ما سبق تخزينه مع ما تتم قراءته .

كما ترى هذه النظرية أن الفهم القرائى يعتمد على المعلومات المخزونة فى الذاكرة والتى لا تخــزن فى صورة أجزاء منفـصلة Separated Bits ولكنها تخــزن فى صورة متكاملة على شكل مخططات ليست ممتلئــة ، وأن الفرد عند قراءته لنص فإن المعلومات التى بالنص تتفاعل مع المعلومات الموجودة بالمخطط فيزداد المخطط امتلاء ، مما يؤدى إلى اكتساب القارئ مفاهيم جديدة ، ومن ثم فإن الفرق بين الطفل والكبير والضعيف والجيد فى القراءة والفــهم يرجع إلى الفرق فى كم ومــحتــوى المخططات التى لدى كل منهم؛ وذلك لأن هذه المخططات تســاعد القارئ على تبــويب وتصنيف المعلومات الــتى يقرأها كمــا تساعده فى بناء توقــعات عن المعلومات الجديدة الــتى يمكن أن يجدها فى النص. علمــا بأن هذه المخــططات وكـــمــا يشــيــر إيزنك وكين (١٩٩٢) تمثل الحــزم المــتكاملة Integrated Chunks من المعرفــة حول الأشياء ، والأحداث ، والنــاس ، والأفعال ، والمواقف . . . وتعد ذات أنواع مــتعددة تمتد من البــسيط جدا إلى المعقــد جدا ، تنتظم بشكل هرمى ، تتــسم بالديناميــة فى تفاعلهــا مع بعضــها البــعض ومع ما هو مــوجود بالنص؛ لذا فــإن الفرد يجــهز مــا يقرأه فى إطار تفــاعلى من أعلى لأسفل ومن أســفل لأعلى، وذلك بسبب أن هذه المخطــطات تتضمن شقــوقا Slots ذات قيم ثابتة Fixed Vlues تمثل ما هو مخزون وشقوقا ذات قيم متغيرة تمتلئ بما يستمد من النص .

وفى هذا الإطار يشير دوركين Durkin (١٩٨١) إلى أن الفرد عندمــا يقرأ نصا جديــدا فإن مــا يقرأه يؤدى إلى تنشــيط المخططات المناســبة لما يقــرأ ، وبالتالى تنشــيط المعلومات الموجودة بهذا المخطط التى تتعلق بهذا الموضــوع ، فتتفاعل المعلومات الجديدة والمعلومــات المخزنة بالمخــطط ليقــوم القارئ خــلالهــا ببناء توقــعاته لما يقــرأه ، ووضع الفروض واختبارها وتعديلها أو رفضــها ، ومن خلال هذه العملية يتم إضافة ما توصل إليه من مــعلومات جديــدة فى الشقوق الفــارغة Slots فى المخطط ، وعند ذلك يكون الفرد قد اكتسب معنى ما يقرأه .

ويرى إيزنك وكين (١٩٩٢) أن مـا يعـاب على نظرية المخططات فـى تفسـيـرها لكيفية اكتساب المعنى والفهم هو أنها ما زالت حتى الآن تفتقد إلى إمكانية قياسها ، كما أنها لا تمتلـك إلا تفسيـرا واحدا لتفـسيـر الضعف والقوة فى الفـهم فى ضوء امـتلاك المخططات من عدمه .

ومن خلال ما تقدم فإنه يعد من الضرورى لمعد برامج التدخل لدى الأطفال ذوى صعـوبات التعلم أو الأطفـال ضعاف المسـتوى فى القراءة أن يعـمل على تنميـة التوقع للمـعانى والمفردات التـى يمكن أن تأتى فى السيـاق اللغوى اللاحق بعـد قراءة السـياق اللغـوى وهو ما ينمى لـديهم إستـراتيجـيـة الارتداد من الخلف إلى الأمام ومن الأمـام للخلف، كما تفيد هذه النظرية أيضا فى ضرورة الاعـتماد أثناء التدريب لعلاج القصور فى عمليات الفهم اللغوى على التكامل بين الخبـرات اللغوية السابقة لدى عينة التدريب وما يقدم لهم من خبرات تعليمية جديدة .

الفصل الثالث

القراءة ونظرياتها

أولا : ماهية القراءة.

ثانيا : نظريات ونماذج القراءة.

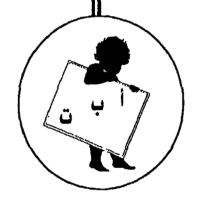
ثالثا : فهم اللغة فى ضوء تجهيز المعلومات.

رابعا : طرق وإستراتيجيات التجهيز المعجمى.

خامسا : التفسيرات النظرية لكيفية حدوث التجهيز المعجمى.

سادسا : التجهيز السيمانتى وقياسه.

سابعا : التجهيز السينتاكتى وقياسه.



أولا : ماهية القراءة Reading

تعد القراءة(*) واحدة من أهم المهارات الأساسية للغة ، وأداة الإنسان للحصول

(*) تعد كلمة القراءة إحدى الكلمات شائعة الاستخدام لدى العامة والخاصة ، ورغم سهولة تداول هذه الكلمة فى أحاديثنا العادية واليومية إلا أنك لو سألت جمعا من الناس أميين أو متعلمين أو متخصصين فإنك سوف لا تجد اتفاقا حول معناها وإن ظل معناها محددا بحروف كتابتها .

ومنذ ألف وأربعمائة عام وكيف كانت أولى الكلمات الهابطة من السماء تبدأ بحرف الألف أول الحروف الهجائية فى لغة العرب ، أصل اللغات وأغناها وأثراها ، وكان أول حرف هذا يهبط فى سياق كلمة قدر له أن يكون منفصلا غير متصل فى الكلمة التى احتملته اقرأ . . ما أنا بقارئ ، اقرأ ما أنا بقارئ ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ① خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ② اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ ③ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ④ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ⑤﴾ [العلق].

اقرأ . . احتوت أول حرف فى اللغة . وانتهت بأول حرف فى اللغة ، فابتدئت برسم له وانتهت برسم آخر لذات الحرف . . فهو ابتداء يتكيء على الهمزة وهو فى آخر الكلمة يحمل الهمزة على رأسه . . فهل كان ذلك عبثا فى الاختيار ؟

هل كان مصادفة أن يكون أول الحروف هبوطا من السماء على يد أمين الوحى وعلى صدر رسول الله ﷺ هو أول حرف فى اللغة التى أنزل بها القرآن .

وهل كان مصادفة أن يكون آخر حرف فى نفس الكلمة هو ذات الحرف ولكن برسم آخر . . ؟

تعالى الله عن ذلك علوا كبيرا . . .

اقرأ . . فما القراءة إذن ؟

ما أسهل دوران هذه الكلمة على الألسنة ، ولكن ما أصعب دورانها على العقول والأفئدة لقد شاءت إرادة الله أن يكون هذا صنيعه وأن يكون هذا ابتداءه لوحيه على رسوله . . ليبدأ الوحى بـ (اقرأ) ، وتنتهى بعلم ، وما من البداية والنهاية فى أول آيات الوحى ، كان الإنسان ويجب أن يكون ، كان الإنسان منذ مهده وصراخه لاهثا وراء اكتشاف المجهول ، وأداته ووسيلته فك رموز ما تصل إليه يداه وتقع عليه عيناه، بغيته ومرامه فى كل بحث وفى كل بعث هو أن تبدأ ثورته بإزالة المجهول وإماطة لثام غموضه وظلامه، فإذا علم قر عينا وسكن قلبا واطمأن فؤادا ، وأداته الوحيدة ووسيلته الأكيدة هى القراءة ، قراءة كل شيء . . قراءة أى شيء .

اقرأ . .

ما أبسط هذه الحروف . . ما أهون رسمها . . ابتداؤها بألف . . وانتهاؤها بألف . . أول معلمى البشرية ابتدأ اسمه بألف . . صلاة وسلاما على أبى البشر حتى كنيته ابتدأت بمثل ما ابتدأت به كلمة اقرأ أول كلمات الوحى . .

اقرأ . .

أول حروف الوحى فيها ، رسمها ابتدأ بألف وانتهى بألف ابتدأ به اسم أول معلم للبشر، وانتهى به اسم أول نساء العالم أم كل الأمهات . . وسيدة كل السيدات المصطفيات والمنتقات . . حوى اسمها أول حروف الوحى . . حواء . . فهو فى الرجال ابتداء وفى النساء انتهاء . . فأى حكمة بالغة ينتهى إليها العقل الرشيد والفكر السديد ؟

على المعـرفة ، ورغم شـيوع هذه الكلمـة فى الاسـتخدم العادى لـدى العوام ، إلا أن الاستخدام العلمى لدى المتـخصصين وخاصة لدى علماء علم النفس يخـتلف كثيرا عن استخدامها الاستخدام العادى لدى العوام .

ويعد الوصـول إلى تحديد دقيق لماهيـة القراءة أمرا غاية فى الأهمـية ، وذلك لما يتوقف على هذا التحديد من فهم لقدرات القارئ وطبيـعة عمليات فهم اللغة لديه، كما أنه يوفر فهما دقيقا لطبيعة قـدرات القارئ العقلية ، فضلا عن أن التحديد الدقيق لماهية القراءة سوف يسـاعد المتخصـصين على تشخيص أمراض واضطرابات التـعلم ، وتحديد محتوى برامج التدخل وكيفية بنائها وتقديمها .

وبناء على ذلك ، فإنه يثار لدينا سؤال مركزى يتحدد فى : ما هى القراءة إذا؟

فكما كـان السؤال ملحا علينـا فى معرفة مـعناه .. نجد نفس السـؤال ملحا فى استجـلاء معناه لدى علماء النفس ، وفى هذا نجد كـارلين (١٩٨٤) تشير إلى أنه رغم أن هذا السؤال يبدو بسيطا إلا أنه لا يوجد اتفاق حول إجـابته ، فمثلا نجد بعض علماء النفس وبعض علماء اللغـة يرون أن القراءة هى عمل يقوم على التمـييز Discrimination act ، أو أنها عملية فك الشفرة decoding Process ، أو هو معنى يشير فقط إلى القدرة على التعرف على الكلمات Recognition of Words ، وطبقا لذلك الرأى فإن التفكير يبدأ

= اقرأ . . .
أول حروف الوحى . . آخر حـروف الوحى . . أكثر حروف الوحى فى القرآن أكثـر الحروف وجودا فى أسماء الأنبـياء. الوحى فى أسماء الأنبـياء الذين قص الله علينا فى كتابه . خـمسة وعشرون نـبيا جلهم ومعظم تشرف أول حروف اللغة بأن يكون ضمن مكوناتهم أسمائه :
آدم / صـالح / إبراهـيم / إسـمـاعـيل / مـوسى / عـيـسى / صـالـح / داود / أيوب / زكـريا / يحيى/ أحمد . . .
اقرأ . .
فى أول حروف الوحى . . آخر حروف الوحى . . أكثر الحروف تواجدا فى أسماء الأنبياء . . . أول حرف فى أول كلمة . فى أول آية . فى أول سورة أنزلت على صدر رسول الله ﷺ الذى يبدأ اسمه بالألف . .
أول آيات القرآن الكريم فى ترتيب المصحف كلماتها بدأت بالف . . ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ②﴾ [الفاتحة]
أول الحروف المتقطعـة فى القرآن الكريم الفا . . . ﴿الم ① ذَلِكَ الْكِتَابُ لا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ②﴾ [البقرة] .
اقرأ . .
أول حروف الوحى الف . . أكثر حـروف الوحى . . تكرارا فى أسماء وصفات رب العزة . . فـسبحان الله العظيم .

عندما يتوقف فعل القراءة ، أى عندما ينتهى القارئ من قراءة ما لديه ، إن وجهة النظر هذه عن القراءة يمكن أن تكون فقط فى حالة الطلاب من ذوى اللغات الأجنبية أى الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأصلية إذ إنهم يقومون بمحاولة تلفظ Pronounce الكلمة دون أن يفهموها .

تفسيرات أخرى ترى أن عملية القراءة تتضمن المعنى باعتباره أساسا مكملا لفعل القراءة ، ومن هنا نجد أنصار هذا الاتجاه يرون أن القراءة هى التعرف على الكلمات واكتساب المعنى من هذه الكلمات ، وآخرون يرون أن القراءة هى إعادة بناء الرسائل المكتوبة Reconstruncting Messages (حروف - كلمات - جمل - عبارات - فقرات - نصوص) وكلا الرأيين غير خاف فى أنهما ينظران إلى القراءة على أنهما عمل يقوم على التفكير Thinking act .

ومهما كان تعريف القراءة فإنه يبدو من الواضح أنها تتضمن اكتساب الفكرة، وهو ما يفسر لماذا يستمر إعادة بناء ما تم قراءته بعد تعلم مهارات فك شفرات ما تمت قراءته.

إن معنى القراءة بذلك يجب أن يتسع ليشمل التفاعل مع الأفكار وإجراء التكامل بينها لأن الطبيعى جدا أن تكون النتيجة الطبيعية Anatural Conscquance للقراءة هى تلقى الأفكار واكتسابها أو رفضها ، وأن هذا الاكتساب أو الرفض سوف تكون له القدرة على تغيير الاعتقادات والأفكار وطريقة ولون السلوك ، وفى الواقع أن الأفكار تكتسب خلال القراءة وتدمج وتتكامل مع الخبرات السابقة Previons Expeienccs، وأن هذا الاكتساب وذاك الدمج والتكامل يجب أن ينتج استبصارات Insights تسهم فى نمو وارتقاء الفرد .

وهنا نجد لاب وفلود Lapp and Flood (١٩٧٨) يشيران بصورة قاطعة فى معرض تعريفهما للقراءة قائلين : القراءة هى الفهم ، Reading is Copmrehension، ويشيران إلى أنك إذا لم تفهم ، فإنك لم تقرأ ، لأننا نقرأ ليس بهدف أن نقرأ ، إنما نقرأ لتحقيق بعض الأهداف كأن نقوم باستخلاص المعنى ، وهنا نجد ستافر Staifer (١٩٦٩) يؤكد ذلك من قبل حين يشير قائلا : إن القراءة هى عملية تفكير يكون فيها القارئ مشاركا فاعلا .

فعملية القراءة إذن تعد نشاطا فكريا وبصريا يصاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القـراءة الجهرية ، وقـد يصاحـبه تحـريك الشفـاه دون إخراج صوت أثنـاء القراءة الصـامتـة من أجل الوصول إلى فـهم المعانى والأفـكار التى تحملهـا الرموز المكتـوبة ، والتفاعل معـها ، والانتفاع بها ، إلا أن هذا المفهوم قـد تطور حسب التطور المعرفى ، والحضارى للإنسان ، فبعد أن كانت الـقراءة تعنى التعرف على الرموز والنطق بها وفهم مدلولاتها من أفكار ومعان ، أصبحت تهـتم بتفاعل القارئ مع النص المقروء بحيث يهز مشاعره ويجعله يرضى ، أو يغضب ، أو يشـتاق أو يعجب ، وينتفع بما يقرأه فى حل المشكلات التى تعترضه فى الحياة العملية .

والقارئ الجـيد هو الذى يقوم بتـجهيـز ومعالجـة المادة المكتوبة من خلال تفـعيله لبعض العمليـات على المادة المكتوبة ومن خلالها ، كذلك تفعـيل بعض العمليات التى ترتبط بخبـرته السابقـة ؛ لأن كون القارئ يعـد مشاركـا فاعلا هو أن يقـوم ببناء بعض الاستنتاجـات قبل أن يصل إلى المعنى المستخلص من المادة التى يقـوم بقراءتها ، ولكى يؤكد لاب وفلود بأن القـراءة هى الفهم والوصول إلى المعنى ، وأن القـارئ أثناء القراءة إنما يكون فى موقف يعـد فيه فـاعلا ومشاركـا نشطا يوردان جملة كـهذه لتأييد وجـهة نظرهمـا: البطة جـاهزة للأكل The Duck is Ready to Eat، إذ الواضح أن جـملة كهذه إنما تتضـمن أكثر من معنى ، لعل أول هذه المعانى إنما يشير إلى أن البطة مـستعدة لأن تأكل، وهو معنى يشير إلى أن البطة جائعـة ، أما ثانى هذه المعانى إنما يشير إلى أن البطة أصبحت جاهزة لأن تؤكل ، أى أنها طهيت من أجل أن يأكلها شخص ما ، وهنا لابد للقارئ من دور فاعل ونشط حتى يحل إشكالية المعنى ، هنالك لزاما عليه أن ينظر إلى الجملة التى تلى هذه الجـملة أو الجملة التى تسبقـها ، أى أنه هنا لابد أن ينظر إلى السياق الذى وردت فيه الجملة حتى يـقوم بعمل استنتاج يوصله إلى المعنى ، فلو فرضنا أن الجملة السابقة كانت كما يلى :

He always Squawks To announce to The Farmer That He Is Hungry

« وأنه دائما ما يعلن صـائحا لصاحب المزرعة عن أنه جوعـان » هنا يصبح معنى الجملة محددا وواضحا ، وهو ما لم يكن ليـصل إليه القارئ إن لم يكن فاعلا ومشاركا بفاعلية يستخدم خلال فاعليتـه للعديد من العمليات ، تلك العمليات التى سوف يكون بعضها مرتبطا بالسياق وبعضها الذى سوف يكون مرتبطا بخبرة القارئ ذاته .

وفى ذلك يشير ثرونديك Thorondidke منذ (١٩١٧) إلى أهمية القراءة بوعى وإدراك، وينظر إليها على أنها نشاط يقوم على المشاركة حيث يشير إلى أن فهم فقرة ما، يعد مشابهـا لحل مسألة فى الحساب حيث تتضـمن اختيار العناصر الصحيـحة للموقف ووضع هذه العناصر مع بعـضها البعض فى عـلاقة صحيـحة ووضع أهمية نسبـية لكل عنصر من هذه العناصر من ناحية قوة تأثيرها ، ثم يقوم العقل بالتفاعل مع هذه العناصر التى توجد بالفقـرة ، ثم بالانتخاب والطرح جانبا لبـعض هذه العناصر والربط والتنظيم لكل هذه العناصر تحت تأثير المنظومة العقلية وبما يحقق الهدف المطلوب.

فاللغة إذن ليـست جمعا عشـوائيا للكلمات وليس المعنى حاصلا لمجـموع معنى الكلمات فى الجملة أو التركيب اللغوى ، وهنا نجد سولبرج Solberg (١٩٧٥) يشير إلى أن هذا المعنى حـيث يقول : إن اللغة تعـد أكثر من الجـمع العشوائـى للكلمات ، فلكى تفهم فليس فـقط أن تكون عارفا لمعانى الكلمـات منفردة ، ولكن يجب أن تكون قادرا على جمع هذه الكلمات فى وحدات فكرية ذات معنى ، لأن نفس الكلمات يمكن تجميعها بصور مختلفة لتعطى معانى مختلفة ، كما يمكن تجميعها بصورة ما لتعطى جملا شاذة أيضا ليس لها معنى ، لأن الفرد يمكنه باسـتخدام قواعد النظم اللغوى Grammer من توليد عدد غير مـحدود من الجمل ، وهذه القواعد ليست قواعد متعلمـة كما يتبادر لذهن القارئ هنا ، إنما هذه الـقواعد- كمـا ينظر إليها تشـومسكى- ما هى إلا قـواعد فطرية تجعل الطفل أو الفرد يقوم بإنتاج جمل ذات مـعنى دونما تعلم مسبق لهذه القواعد وكأنها من وجهة نظر المؤلف قد ولد الفرد وهو مزود بها ضمن التركيب البشرى، ودليل أصحاب هذا التوجه على صدق مقولتهم من أن هذه القواعد ليست متعلمة هو أن طفل السادسة – كما يـشير سولبرج Solberg – يستطيع أن ينتج جملا صـحيحة النظم من ناحية القـواعد والمعنى دونما أن يكون قد تعلم قواعد لـغته ، ولكن فى نفس الوقت لا يستطيع هذا الطفل أن يحكم ما إذا كانت هذه الجمل صحيحة أم لا ؟

ثانيا: نظريات ونماذج القراءة Theories and Models Of Reading

لقد تمخـضت الجهود التى تـكرست لتفسـير عمليـة القراءة Reading Procces والطرق التى من خلالهـا تدرك الكلمات وتفهم الأفكار عن مـيلاد بعض النظريات التى تفسر ذلك .

وقبل أن نؤطر لهذه النظريات فإنه يجب التنويه إلى أن هذه النظريات بعضها ينظر إلى القراءة على أنها عملية إدراك للكلمات والتعرف عليها وبعض هذه النظريات ترى أن القراءة هى الفهم ، وهو التوجه الذى ولد هذا الخلاف بين النظريات التى نؤطر لها.

ومهما كان الغرض من القراءة وطبيعتها سواء كان الإدراك أو الفهم إلا أن الثابت رغم هذا الخلاف بين كل التوجهات النظرية هو أن القارئ فى كل الحالات يجب أن يقوم بعملية تحويل للرموز المطبوعة Graphic Symbols إلى معنى ، وهو ما يمثل القاسم المشترك بين النظريات التى ترى أن القراءة هدفها هو إدراك الكلمات والتعرف عليها ، والنظريات التى ترى أن القراءة هدفها هو الوصول إلى المعنى وإلا فما هى فائدة القراءة إذا لم يصل القارئ إلى معنى لما يقرأه .

ولعل محط الخلاف بين هذه التوجهات النظرية هو إلى أى مدى يعتمد القارئ على الرموز المكتوبة لكى يحصل على المعنى ؟ وخلاف آخر مفاده كيف يحدث الوصول إلى المعنى ؟ وهو خلاف جوهرى بين لا يستهان به بين هذه النظريات .

وعلى أية حال ، فإن كل هذا قد تمخض عن ميلاد ثلاث نظريات يمكن أن تدور حول إجابة السؤالين السابقين، وهذه النظريات يمكن إجمالها فى المسميات التالية :

أ- نظرية القراءة أو المدخل القرائى من أسفل لأعلى أو الانتقال من الجزء إلى الكل Bottom - up Theoy Of Reading .

ب- نظرية القراءة من أعلى لأسفل أو الانتقال من الكل إلى الجزء Top- Down Theoy Of Reading .

ج - النظريات التفاعلية فى القراءة Interactive Theories Of Reading .

أ- نظرية القراءة أو المدخل القرائى من أسفل لأعلى أو الانتقال من الجزء إلى الكل:

مثل هذا التوجه فى تفسير القراءة يرى أن القارئ أثناء القراءة وهو يمارس فعل القراءة يركز كل انتباهه على صياغة تمثيلات الكتابة Grophic Representation لتجمعات الحروف letter Cambination والكلمات Words والوحدات الكبرى مثل الجمل والعبارات وتحويلها إلى الأصوات المقابلة فى اللغة أو تحويلها إلى كلام ، وأن هذا القارئ لو كان لديه القدرة على فهم مثل هذه الكلمات المنطوقة واللغة الناتجة من تحويل

هذه الرموز المكتوبة ، والتى هى فى أسـاسها أحد جوانب الخبرة اللـغوية للقارئ ، فإن القارئ سوف يفـهم ما يقرأه ، زاعمين أصـحاب هذا التوجه من أن الفـرق الوحيد بين اللغة المقروءة واللغة المنطوقة إنما يتمثل فى وسط عرض اللغة فقط .

وقـد حاول منظرو هذا التـوجه أن يفـسـروا كيف تدرك الكلمـات ، وتحت أى الظروف تصبح عـملية التعـرف على الكلمات سهلة . مـا دامت القراءة لديهم هى من صمـيم الإدراك وجوهره ، وفى هذا يشيـر بعض الباحثين إلى أن الذى يتـحكم ويسهل عملية إدراك الكلمات هو التوازن الكيميائى السليم لمادتى الأستيل كولين ستراز Acctyl Choline and Cholincsterase إذ يسمح هذا التـوازن السليم لهاتين المادتين بالسـماح للنبـضات العـصبـية Nerve Ipmulses أن تمر من العين إلى خـلايا المخ ، الأمر الذى يسهل العملية الإدراكية ومن ثم التعرف على الكلمات ، أما إذا حدث العكس فإن ذلك يعوق قدرة الفـرد ويؤثر سلبيا فى التعرف على الكلمـات. ويرى ديلاكتو delacto كما يعرض لرأيه إيزنك وكين (١٩٩٢) ، أن التعـرف على الكلمة يرجع إلى حالة النضج العصـبىNeurological matiruty ، وثبات السيطرة المخـية Cerebral dominance حيث يرى أن نقص النضج العصبى والفشل فى تأسـيس عملية سيطرة سليمة يؤدى إلى تداخل فى قدرة الفرد على إدراك الكلمة .

أما ستاتز وجيبسون Staats and Gibson كما يعرض لرأيهما أيضا إيزنك وكين (١٩٩٢) فيريان أن الأطفال عندما يصبحـون على وعى بالخصائص والمواصفات الكتابية للحروف فإن هذا يسهل عملية التعرف على الكلمات وأن هذه القدرة إنما تشير أيضا فى بعض معانيـها إلى قدرة الطفل على أن يقوم بعملية مطابقـة بين الحرف والصوت ، أى إدراك الحرف ومقابله الصوتى وقدرته على تحـويل كل حرف إلى مقابله الصوتى، وهى قدرة يمكن تنميتها من خلال التدريب .

وتنتظر نظرية القـراءة من أسـفل لأعلى إلى اللغة المنـطوقة على أنهـا تتكون من منظومات أو سلاسل من الأصوات أو الفونيمات Sounds and Phonemes ، وأن هذه الفونيمات تتـضمن صفات صوتية متنوعـة ، ولعل من أهم هذا التنوع فى الصفات هو وجود أو عدم وجود مشابه فـونيمى أو صوتى للحروف الساكنة Consonant فضلا عن أن موضع التلفظ ation Articulation يغيـر معنى الملفوظ، فـضلا عن أن هناك بعض

الفونيـمات لا تنطق أو تغير وذلك إذا تغـير موضوعـها ضمن ترتيب كتـابى أو صوتى معين.

كـما يعـرض لرأيه جيـر Geyer (١٩٨٤) حـيث يشر إلى أن كل حـرف أثناء القراءة يتم تجهيزه ومعالجته فى فـترة زمنية مداها ملى ثانية ، وذلك حتى يتم تحويله إلى مقـابله الصوتى ، وأن هذه الحروف ومـقابلاتها الصـوتية تنتظم فى كلمـات من خلال إجراء تكامل بينها فى ذاكـرة الفرد ، ويرى أنه إذا لم تتم عملية التحـويل هذه بالسرعة المطلوبة، فإن ذلك سوف يجعل الفرد يعتـمد على النظام التخزينى الثانوى والذى يتسم - أى هذا النظام - على سعة تخزينية محـددة، الأمر الذى يجعل الفرد يتأخر عدة ثوان حتى يتم تعرفه على الكلمات .

والملاحظ أنه طبـقا لهذا التـوجه فى مـعرض تفـسيره لكيـفيـة عمليـة القراءة ، والوصول إلى المعنى نجد أنه منهج يركز على جانبين يعدان مسئولين عن ذلك ألا وهما: إلماعات النص ، ومـخزون الخبرة السـابقة ، وإن كان هذا الاتجاه يجـعل الدور المركزى والرئيس للمادة المكتـوبة بما تتضمنه من تلمحـيات وإلماعات وإشارات فى التـعرف على الكلمات والتوصل إلى المعنى مع إعطاء دور هامشى وصغير لخبرات الفرد السابقة، وهو ما يجعلنا نقـول بأن هذا الاتجاه يجعل من دور الإدراك دورا رئيسـا فى القراءة والفهم. ويشيـر ستيـرنبرج وباول Sternberg and Powell (١٩٨٣) إلى أن المنهج القائم على تجهيز المادة المقـروءة من أسفل لأعلى يقوم على الاستخدام عـالى الرتبة للإلماعات ، أما المنهج القائم على المعرفـة فإنه يقوم فى اعتمـاده الرئيس على استخدام القارئ للمـعرفة السابقة فى اكتساب المعلومات الجديدة .

ولقد استطاعت البـحوث والدراسات التى أجريت فى سياق هذا التـوجه لدراسة العمليات التى تؤثر فى فهم القارئ للمادة اللغوية وبخاصة دراسة العمليات التى تؤثر أو تكمن خلف قـدرة الفـرد القـارئ على فـهم وتجهيـز المعلومـات المتـدفقـة Current Information Procecssing ، والتى يعتقـد أنها تعتبر بمثابة المحددات الرئـيسة للفروق الفـردية فى تطور ونمو القـدرة اللغوية ، إذ اسـتطاعت هذه البـحوث والدراسـات التى أجراها إيرل هنت Earl Hunt (١٩٧٨) ، وهنت ولينبورج لويس Hunt Lunneborg and lewis (١٩٧٥) أن تتوصل إلى العمليات التالية :

١- الحساسية للشفرات التى تظهر من خلال تدفق المثيرات الخاصة بالمعلومات .

٢- الدقة التى يمكن بها تحديد وتعيين الشفرات .

٣- السرعة التى يتم بها اكتشاف وتكامل وتغيير التمثيلات الداخلية فى الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة المؤقتة المباشرة لتلك الأحداث ، وأن مثل هذه العمليات الثلاث إنما تمثل الأساس الذى يكمن خلف الاختلافات والتباينات بين الأفراد فى القدرة اللغوية .

وبرغم أن هذه العمليات الثلاث التى توصلت إليها البحوث السابقة تؤيد وجهة نظر المؤلف فى أن هذا المنهج يفسر كيفية حدوث عملية القراءة والفهم بأسلوب يركز على الإدراك والمادة المكتوبة ، إلا أن البحوث والدراسات التى أجريت فى إطار هذا المنهج جاءت لتؤيد وجهة نظر المؤلف أيضا القائلة بأن هذا المنهج لا يغفل أثر الخبرة والمعرفة السابقة فى القراءة والفهم ، إذ أثبتت خلاصات نتائج البحوث التى أجريت فى هذا الإطار أنه يوجد نوعان من العمليات الرئيسة التى تكمن خلف القدرة على الفهم اللغوى وهما :

١- عمليات خاصة بالمعرفة Knowledge - Basedprocess .

٢- عمليات خاصة بالمعلومات الطليقة Information - Free Process.

ب- نظرية القراءة من أعلى لأسفل أو الانتقال من الكل إلى الجزء:

طبقا لتفسيرات نظرية القراءة من أعلى لأسفل والتى عرض لها كينيث جودمان Kenncth Goodman وفرانك سميث Farncsmith والتى ترى أن فهم المادة المقروءة يعد لغة مستقلة Dependent Language ، فبينما تحدث القراءة ، فإن المعرفة والخلفية الثقافية السابقة التى لدى الفرد حول المفردات ، والمفاهيم ، والمعلومات والأفكار.. إلخ، وبنية وتراكيب اللغة ودلالتها يجعل الفرد قادرا على أن يستخدم السياق للقيام بعمل تنبؤات حول المعانى التى تضمنتها المادة المقروءة ، وهو ما يمثل أساسا عكس الاتجاه السابق فى تفسير كيف تحدث القراءة ويتم الوصل إلى المعنى .

فبينما نرى فى نظرية القراءة من أسفل لأعلى أو التوجه القائم على الانتقال من الجزء إلى الكل ، نجد اعتماد القارئ يكون منصبا على الوعى بالرموز المكتوبة Graphic Symbols ، بالإضافة إلى ما يدركه من إلماعات خاصة بالتراكيب والمعنى أو السميانتية

وكذا مدخلات المعنى السياقى Contextual Meaning مع تقليل الدور النسبى للتركيز على الخلفية السابقة ومخزون المعرفة لديه ، مما يجعله لعدم التوازن هذا فى إجراء عملية التكامل احتمالية كبيرة لدى القارئ مما يخطئ فى التوصل إلى المعنى المطلوب.

فالفرق الجوهرى بين أسلوب القـراءة من أعلى لأسفل وأسلوب القراءة من أسفل لأعلى هو أن القارئ إذا ما اعتمد على أسلوب القراءة من أسفل لأعلى أثناء القراءة فإنه يركز بصورة أساسية على المعالجة الخطية Linear Processing للمادة المكتوبة حتى يصل إلى معنى Achieve Meaning ، بينما فى أسلوب القراءة من أعلى لأسفل فإن القارئ حتى يحصل المعنى ويتوصل إليه إنما يركز بصورة أسـاسية على المعرفة السابقة مع تقليل الوزن النسبى للاعتماد على المادة المكتوبة .

فأسلوب القراءة القـائم على الاتجاه من أعلى لأسفل إنما هو أسلوب فى مـعالجة المادة المكتوبة يشير إلى التـوقع ويعتمد على الاستنتاج ، وهو ما يشيـر إلى أهمية إجراء تكامل وتوازن فى الاعتمـاد على إلماعات السياق وإلماعات الكتابة ومـا يتوافر لدى الفرد من مخزون ثقافى وخبرة سـابقة ، وهو ما حدا بكنيث جودمان Kenneth Goodman لأن يشيـر إلى أن استخدام مـثل هذه الإستراتيـجيات يجعل من عـملية القراءة عـملية تخمين نفس لغوية Psycho Inguistic Gussing Game ، أى أن اتباع أسلوب القراءة من أعلى لأسفل يسمح للقـارئ بعمل تنبؤات واستنتاجات ، ويضـيف جودمان أنه فى هذه الإستراتيجـية يقوم القارئ بوضع العديد من الفروض حـول المعنى المستنتج أو المتنبأ به، ويقوم أثناء القـراءة بتعديل هذه الفـروض أو ضحدها إذا لم يتحـقق منها ، أى أن القارئ هنا يخمن ويتنبأ بالمعنى من خلال المعلومـات التى يمتلكها فى مخزونه المعرفى ، وكذا من خـلال ما يتضمنه النص المكتـوب من إلماعات سينتـاكتية وسـيمانتيـة وإلماعات كتابية.

ويشير كارلين (١٩٨٤) إلى أنه ما دامت القراءة فى الواقع عملية نفس لغوية فإنه فى هذه الحالة نجـد أن النواحى الدلالية والنـواحى الخاصة بالتـراكيب تعـد عوامل ذات أهمية عندما نريد أن نزود التلاميذ بتعليم يساعدهم على تحسين الفهم وتنميته ، ولعل ما يؤكد أهمية ذلك هو أننا نرى أن الجيدين فى القراءة أو الكبار يعطون انتباها وتركيزا أقل على النظام الصوتى (الفونيمى) للغة أثناء قيامهم بالقراءة وهو النظام الذى يسمى بنظام تداعى الحرف - الصوت لفك شفرات رموز اللغة .

. Letter - Sound Association for Decoding Process.

وترى كارلين أيضا أنه طبقا لذلك فإنه لو كان القارئ ضعيفا فى القراءة فإنه يجب استخدام المواد التى تتضمن إلماعات المعنى ، والإلماعات الخاصة بالتراكيب السينتاكتية حتى يتم تدريبهم على استخدام إشارات وإلماعات السياق فى التعرف على الكلمة ومعناها Word Meaning and Word Knowlego .

ومن هنا فإن جميع الدراسات التى أجريت فى ظل هذا الاتجاه إنما كانت تدور حول أنواع التنبؤات والاستنتاجات التى يستطيع أن يصل إليها القارئ من خلال النص، وكيف أن هذه الاستنتاجات تؤثر فى فهم النصوص التى يقرأونها ، كما أنهم كانوا يركزون على : كيف أن القراء يدمجون ويكاملون بين المعلومات الموجودة فى النص مع مخزونهم المعرفى كى يتم خلق تمثيلات للمعنى الموجود بالنص .

ومن هنا نرى أن فكر فيرنر وكابلان يعد امتدادا وتأكيدا لبحوث أجريت فى هذا الإطار . ذلك الفكر الذى يؤكد على أن اكتساب المعنى إنما يأتى من خلال المعرفة السابقة ومن خلال السياق .

ففى سنة (١٩٥٢) أجرى الباحثان العديد من الدراسات التى ركزت على كيفية اكتساب المعنى من خلال السياق Contoxt ، وهى طريقة أجدر بنا أن نطبقها فى مدارسنا عوضا عن الطرق التقليدية والعقيمة فى التوصل إلى المعانى ؛ ففى هذه الطريقة كان الباحثان يقومان بعرض كلمة صعبة وذات طابع تخيلى - أى تثير خيال القارئ Imaginary ، هذه الكلمة متبوعة بست جمل تستخدم نفس الكلمة ، وما على القارئ إلا أن يخمن معنى الكلمة من خلال التعويل على إلماعات السياق التى توفرها كل جملة وتكشف جانبا بسيطا من معنى الكلمة الصعبة المعروضة .

فمثلا كلمة مثل : Contavish

كانا يدربان الأطفال على استنتاج معنى مثل هذه الكلمة من خلال هذه الجمل:

1- You Can't fill Eny Thing With Contavish.
2- The More You Take Out Of a Contavish.
3- Before The HOuse sd Finish Th Whalls Have Much contavishes .
4- You Can't Feel or Touch a Contavish .
5- A bottel has Only one Contavish .
6- John fell into a Contarvish in The Road.

ويقدم رودل Ruddell تفسيرا آخر لعملية القراءة يتشمى مع افتراضات هذا الاتجاه فى تفسيره للقراء والفهم. إذ يرى رودل أن القراءة وفهم المادة المقروءة إنما يرجع إلى قدرة الفرد على استلهام البنية العميقة ، وكذلك القواعد والتراكيب لها ، حيث يشير إلى أن الفرد يوجد بذاكرته القواعد التى تحكم البناء اللغوى ، وأن الجمل يتم معالجتها وتمثلها فى ضوء تلك القواعد وفى ضوء المكونات السيمانتية أو التمثيلات الدلالية ، وأن القدرة على إجراء تكامل بين الناحيتين هو الذى يؤدى إلى فهم القارئ لما يقرأه .

وهذا الرأى لا يختلف كثيرا مع افتراضات هذا الاتجاه فى تفسير القراءة والفهم. إذ تتضمن إشارة رودل فيما يخص البنية العميقة Deep Structure إلى المعانى الممكنة والمتاحة لمظهر اللغة ، أو ما أشار إليه على حد لغته بالبناء القواعدى وهو ما يمثل البناء السطحى لأى لغة Surface Structure ، كما أن وجهة نظره تؤكد على دور الخلفية الثقافية والخبرة السابقة فى تحقق المعنى والوصول إليه بعد اختباره ، ومن هنا نجده يشير إلى الذاكرة ودورها فى ذلك .

ج- النظريات التفاعلية فى القراءة أو التوجهات التكاملية فى القراءة:

Interactive Theories of Reading

إذا كان الخلاف بين نظرية القراءة من أسفل لأعلى ، ونظرية القراءة من أعلى لأسفل تكمن فى الأهمية النفسية التى تعطيها كل نظرية للخلفية الثقافية والعمليات العقلية الخاصة بتجهيز اللغة فى مقابل الاعتماد على الإدراك وفك رموز اللغة وإجراء تطابق بين رموزها ومقابلاتها الصوتية وأى هذه العمليات تتم قبل الأخرى ، والوزن النسبى الذى تتم به العملية فى الوصول إلى المعنى . فإننا فى هذا الإطار نجد أن نظرية القراءة من أسفل لأعلى تعطى أهمية نسبية أكبر للعوامل الإدراكية وفك رموز اللغة وإجراء تطابق بين رموزها ومقابلاتها الصوتية ، أما نظرية القراءة من أعلى لأسفل فقد ذهبت مذهبا معاكسا لما ذهبت إليه النظرية الأولى وهو خلاف أشرنا إليه بالتفصيل فيما سبق وأجملناه اختصارا آنفا .

وهو خلاف جاءت النظريات التفاعلية لفكه والتوفيق بينه ، إذ تعطى هذه النظرية دورا متوازنا ومتكافئا لكل مجموعات العوامل السابقة ، فمثلا تعطى هذه النظريات



أهمية متساوية ومتوازية لما ذهبت إليه النظرية الأولى ولما ذهب إليه النظرية الثانية، أى أن الفهم والقراءة إنما يعتمد على إجراء التكامل بين النواحى الإدراكية ومكافآتها الصوتية، وكذلك إلى دور الخلفية السابقة والمخزون المعرفى والعمليات العقلية التى يستخدمها القارئ فى تجهيز ومعالجة اللغة أثناء القراءة، إذ ترى مثل هذه النظريات على الإجمال أنه يجب أن يقوم القارئ على إجراء تكامل المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة فى آن واحد.

إذ يدعى روميل هارت Rumellhart (١٩٧٦) أن الفهم القرائى لا يعد نتيجة لاتباع القارئ لأسلوب أو عمليات القراءة من أسفل لأعلى ومن أعلى لأسفل Bottom -up and Top - Dowen Process كل على حدة، بل يعد نتيجة للتفاعل والتكامل بين الأسلوبين فى آن واحد ، إذ إنه طبقا للنظريات التفاعلية فى القراءة أن القارئ يقوم بتجهيز ومعالجة الأحرف والكلمات فى نفس اللحظة التى يقوم فيها بصياغة الفروض أو تكوينها حول معنى ما تنص عليه الكلمة أو الجملة أو النص ، ويرى أن عملية التعرف على الكلمة أو مطابقة الكلمة Word Identification تلعب دورها أثناء عملية صياغة وتكوين الفروض ، كما تلعب عملية صياغة وتكوين الفروض دورها أثناء التعرف على الكلمة .

ونحن نرى أن هذا يشير إلى العلاقة الدينامية بين عمليات فهم اللغة وتجهيزها من أعلى لأسفل ومن أسفل لأعلى ، إذ إن كلتا العمليتين يؤثر فى الآخر سلبا وإيجابا.

ولقد قام جاك هولمز Jack A. Holmes بصياغة نظرية تتسق مع هذا الاتجاه وهى نظرية قوة القراءة Theory of Reading Power وهى نظرية يشير مجملها إلى أن القراءة تقوم على مجموعة من المهارات الرئيسة Skills والمهارات الفرعية Subskills ، وأن هذه المهارات جميعها تنتظم فى مستويات هرمية Hierarchical levels ، وأن التفاعل بين هذه المهارات الرئيسة والفرعية أثناء القراءة هو الأساس فى عملية فهم اللغة وتجهيزها أثناء القراءة وإجراء تفاعل بين المعلومات الموجودة بالنص والمعلومات المخزنة فى المخ Bran ، وأنه عندما يحدث التفاعل بطريقة سلسة Smothly فإن الفهم يحدث آنذاك ، وقد أشار هولمز إلى أن معرفة الكلمة Word Knwledge وفهم المتماثلات اللفظية Verbal Anlogoes ، والفهم الاجتماعى تعد من العوامل ذات الأهمية فى الفهم القرائى .

ثالثا : فهم اللغة فى ضوء تجهيز المعلومات :

عندما تتعـامل مع القراءة وفهم اللغة فى إطار تجـهيز المعلومات فإنك سـرعان ما تجد تركيزا فى الإجابة على بعض التسـاؤلات المحورية ذات الأهمية النسبية ، ولعل من أهم هذه التساؤلات قاطبة هو :

ما هو التفسـير الشامل والمناسب لـ «كيف نفهم مـا نقرأه ؟» أو بصورة أخرى : ماذا يحدث حتى نفهم ؟

إن مثل هذا التساؤل يمثل السؤال المركزى الذى تدور حوله كل النماذج التى تفسر كيف يحدث الفهم .

وأصحـاب اتجاه تجـهيـز المعلومات عندمـا يركزون حـول هذا السؤال ومـحاولة الوصول إلى إجابة له يأتى من أن ذلك يعد مـن الأهمية بمكان ، حيث إنهم يرون أنه « عندما نفـهم ماذا يحدث بداخلنا حتى نفـهم ما نقرأه سوف يسـاعدنا على فهم طبـيعة التفكير البـشرى وميكانيزماته ، وبالتـالى فإن ذلك سوف يساعد الخـبراء على التخطيط المناسب لمناهج القراءة المناسبة » .

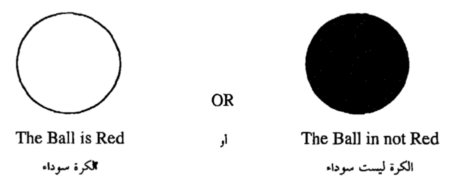
فالفـهم إذا ما نظرنا إليـه فى إطار تجهيـز المعلومات فـسوف نجد أن له تعـريفات تختلف كثيرا عن تعريف الفهم فى التـوجهات أو النظريات الأخرى ، فعلى سبيل المثال إذا نظرنا إلى تعريف تومـاس تراباسو Trabasso (١٩٧٢) للفهم اللغوى نجـده يشير إلى أن الفهم Comprehension هو مجموعة من العمليات النفسية تتكون من مجموعة من العمليـات العقلية Mental Processes تقوم بتـناول المعلومات اللغـوية وتشغـيلها وذلك منذ استـقبالهـا حتى إصـدار استجـابة أو قرار علنى Overt Decsion ، وذلك خلال عمليـتين رئيستين تتمثلا فى : تفـسير المعلومات وتحويلها إلى تمثـيلات داخلية ، ومقارنة هذه التمثيلات وأن الفهم يحدث عندما تتم مزاوجة ومناظرة لهذه التمثيلات are Matched مع بعضـها البعض ، ومع مـا لدى الفرد من تمثـيلات سابقـة ، وأن القرار العلنى والاستجابة النهائية ما هى إلا نتيجة نهائية للفهم.

وفى إطار ما ذهب إليه تراباسو نشير إلى أن فهم اللغة ليس مسألة لحظية Is Not instant ؛ وذلك لأن القارئ لكى يفهم فلابد أن يقوم بمعالجة وتشغيل البناء السطحى أو

الظـاهر للمادة المقـروءة ، ثم يقوم بعملية مناظـرة لمثيرات Referants هذه البنية ، ثم القيام بعمليات داخلية متعددة لإجراء مقارنات وتنظيمات عقلية مختلفة

وهنا نجد تراباسو يوفر مثالا من خلال جملتين ليـبين طبيعة ما ذكرناه آنفا ففى مهمة تحقق الجملة Sentence Verification وهى مهمة يشير ملحصها إلى

يتم عـرض صورة عـبارة عن كـرة وجملتين إحـدى هاتين الجملتين تمثل مـعنى الصورة وعلى الطفل أو المتدرب أن يقـوم بانتقاء الجملة التى تعبر عن الصـورة ، فمثلا يتم عرض صورة لكرة سوداء مثلا ، ثم جملتين كهاتين



وعلى الطفل أن يقـوم باختـيار الجـملة التى تعبـر عن الصورة بالـسرعة والـدقة المطلوبة، والمفروض أنه لكى يصل الطفل إلى اختيار الجملة الصحيحة فإنه يقوم بالعديد من العمليات والتى يتم تلخيصها فيما يلى

١- العملية الأولى هى أن الطفل يقـوم بتشفير الجـملة فى صورة تمثيل داخلى فاصلا فى هذه العملية من خلال تمثيله الداخلى ما بين الجملة المثبتة والجملة المنفية

٢- العملية الثـانية يقوم فيـها الطفل بتشفيـر الصورة وما تتضـمنه من تمثيلات مصورة Pictorial Representations ومقارنة هذه التمثيلات بتمثيلات الجمل السابقة

٣- العملية الثالثة . يتم إصدار الاستجابة النهائية

وقد وفر شيس وكلارك Chase and Clark (١٩٧٢) نموذجا لقياس فهم اللغة فى إطار تجهيز المعلومات يتضمن تدريبا أو قياسا للعديد من العمليات العقلية المستخدمة لتجهـيز ومعالجة المادة المقـروءة ، وهو نموذج يوفر صورا رمزية يتم اختـيارها من خلال استخدام الجمل

ففى هذا النموذج يتم عرض صورتين رمزيتين؛ الأولى تتـضمن نجمة فوق علامة زائد ، والثانية تتضمن علامة زائد فوق نجـمة ، بعد ذلك يتم عرض جملة واحدة فقط وليس جملتين كمـا سبق ، وعلى المفحوص أن يقوم باختيـار الصورة التى تطابق معنى الجملة المعروضة ، علما بأن الجملة المعروضة قـد تكون مثبتة أو قد تكون منفية والشكل التالى يوضح ذلك :



(شكل ٣-١) نموذج شيس وكلارك فى فهم الجملة

جملة مثبتة - علامة زائد فوق النجمة .

جملة منفية - علامة زائد ليست فوق النجمة .

وقد استنتج البـاحثان أن العملية المتضـمنة فى تجهيز مثل هذه الجـمل إنما يتضمن ثلاث عمليات وهى: التشفير Encoding والمقارنة Aopmaring وحل الرمز Recoding، كما استنتج الباحثان أن الجمل المنفية ، تتطـلب وقتا أطول فى التشفير والتمثيل الداخلى لها مقارنة بالجمل المثبتة ، وأن فـهم كل من الصورة والجملة إنما يتقيد بالوصف التخيلى داخل النظام الرمزى العقلى .

ومن هنا نرى أن نظريات الفهم القرائى Reading Comprhension Theories، شأنها شأن أى نظريات معرفية - ترى أن كل قارئ يقوم أثناء القراءة بتشفير الكلمات، وتجهيز معانيها Accessecs Words Meanings ، ثم تفسير تجمعات من هذه الكلمات Inter-prets Groups Of Woeds ، ثم يكامل القارئ بين المعلومات المخـزنة لديه ومعلومات النص، ثم يقوم بعـد ذلك باستخـلاص ما يخص المعنى التـجريدى من النص Extract Some Abstract Meaning Form Text ، وأن كل مـا تقـدم يـشكل حـمـلا معرفيا Congnitive Loade ينعكس أثره فى تغيير وقت القراءة من قارئ إلى آخر ، كما يزداد هذا الحـمل مشكلا صـعوبة على القـارئ أو المجهز وخـاصة على الذاكـرة طويلة

المدى؛ ولا سيما عندما يتضمن النص العديد من الكلمات غير الشائعة Infrcqunet ، لأنها تمثل صعوبة نسبية لكى يتم تفسيرها ، كما أن الجمل التى تتضمن العديد من الأفكار الجديدة تشكل حملا إضافيا لكى تتم عملية القراءة بفهم، وذلك لأنها تعد ذات صعوبة كبيرة لكى يتم مكاملتها مع بنية النص ، وفى مثل هذه الحالات فإن زمن القراءة لابد أن يزداد، وأن الوصول إلى الفهم الصحيح سوف يكون أكثر صعوبة .

ومن هنا نرى أن أصحاب هذه النظريات ينظرون إلى أن فعل القراءة لكى يتم فإنه يتطلب العديد من مكونات التناول والتشغيل والتناول والمعالجة للمعلومات Component Processes of Reading ، منها ما يتم على مستوى الكلمة ، ومنها ما يتم على مستوى الجملة أو التركيب ، ومنها ما يتم على مستوى النص ، وأن مكونات التجهيز هذه تتوالف وتتفاعل مع بعضها البعض لكى يتم تمثيل النص من القارئ .

وقد ذهب شودروف Chodrow (١٩٧٩) إلى أن الفهم اللغوى يعتمد على أربع عمليات هى : التجهيز الصوتى ، والتجهيز المعجمى ، والتجهيز السينتاكتى ، والتجهيز السيمانتى ، وأن التجهيز الصوتى يشير إلى تجزئة الموجات الصوتية إلى فونيمات Phonemes أما التجهيز المعجمى فيتمثل دوره فى تحديد ما إذا كانت الفونيمات الصوتية تكون كلمة أم لا . وهنا سوف نتناول هذه العمليات بشيء من الإيضاح والتفصيل .

التجهيز المعجمى وإدراك الكلمة:

حظى التجهيز المعجمى وإدراك الكلمة بالعديد من جهود المنظرين والعمليين Theoreticians and Practitioners على حد سواء ، فعلماء النفس بحثوا مراحل الإدراك التى تتعلق بالقراءة من خلال العديد من الطرق التجريبية فى محاولة منهم لمعرفة وفهم ماذا يحدث بالضبط منذ لحظة وجود الكلمة أمام الفرد إلى الوقت الذى يبدأ فى التفاعل معها. كل هذا يمس إدراك الكلمة .

وإدراك الكلمة يعد الخطوة الأولى فى عملية القراءة، وهى عملية لا تتم إلا بعد أن تثير الكلمة استجابة مناسبة فى ضوء المعنى ، ومثل هذا الخط التجريبى الذى تبناه التجريبيون قاد إلى عمليات فهم مفادها أنه توجد مجموعة من الخطوات والمراحل حتى يتم فعل القراءة ، هذه الخطوات والمراحل تتلخص فى :

المرحلة الأولى وتتمثل فـى : شعور أو وعى awareness المتلقى أو القارئ بأن شيئا موجودا حتى ولو كان المتلقى غير فطن Disconcerned للكلمة من كل النواحى.

والمرحلة الثـانية تتمـثل فى : إدراك القارئ أو المتلقـى أن ما يرى يتعلـق ببعض أنواع الرمـوز أو الكلمة ، وفى هذه المرحلة يركـز القارئ أو المتلقى على بعـض الرموز بصورة أكـبر عن غـيرها (أى تتم عـملية انتـباه انتـقائى لبـعض مكونات المدرك) هذا التفريق أو الانتباه الفارق يؤدى إلى تعرف كامل .

وأمـا المرحلة الثالـثة فتـتضـمن : التحقق من فـهم المعنى Understanding of Meaning علما بأن هذه المراحل الثلاث تبدو كـأنها تتم فى لحظة واحدة دونما أن يكون القارئ على وعى فى الفصل بينها .

وبعض علماء النفس يرون إضافة **مرحلةرابعة** وهى : مرحلة التسمية Naming إذ هم يرون أن الإدراك يتعلق بالكلام Speech واللغة Language ، وأنها تعد مرحلة أساسية لعملية الإدراك الدقيق والصحيح ، وهناك بعض الأدلة التى تدعم النتيجة القائلة بأن التسمـية تسهل عمليـة إعادة إنتاج الصورة البصـرية ، وأن بعض الحديث أو الكلام Speech يتم حتى أثناء القراءة الصامتة .

فالأطفـال الصغار تكون لديهم الـقراءة متمـثلة فى إدراك الأشكال دون أن يكون لديهم معنى يتم تمثيله ، وأن هذه القدرة تزداد مع النمو والنضج Maturity، فالأطفال فى عمر ثلاث سنوات يتـعلمون أن يدركوا الكلمات كـأشكال بصرية، ثم بزيادة النضج تنتقص لديهم عملية التركيز على التفاصـيل الدقيقة للكلمة حيث يركزون على الكلمات ككل ، وهى فكرة تعد متسقة مع وجهة نظر الجشطالت .

وتعد مـسألة أن يرى الطفل كل الكلمـة لكى يتعرف علـيها إحـدى المسائل التى حظيت بالعديد من المناقشات debates لبعض الوقت ، وقد كان ما يثـير اهتمام علماء النفس فى هذا الجـانب هو: هل القرّاء المـبتـدئون يرون ما يقـرأونه كمـا يرى ما يقـرأه الكبار؟ وقد توصلت النتائج البحثية فى هذا الجانب إلى أنه من المعروف أن القارئ الماهر أو الجيد ليس مضطرا لأن يرى الكلمة بوضوح حتى يتـمكن من التعرف عليها فهو ليس فى حاجـة لأن يتعرف على كل مكونات الكلمـة . وقد أفادت تجارب العـرض السريع Rapid exposure للكلـمـات بوسـاطة استـخـدام التاكتـسكـوب Tachistoscopic Devices، بأن إدراك الشكل العام يعد كافيا للقارئ الماهر لكى يتعرف على الكلمة .

وقد كشفت الدراسات بأن تمييز الخصائص الفارقة للكلمات التى يتم عرضها يقوى الإدراك Envhance Prercception ، وأن هذه الخصائص عادة ما تكون أحرفا فى مستوى السطر مثل ب ، ت ، ث ، أو أحرفا رأسية مثل أ ، ل ، م .

وذهبت بعض الدراسات أيضا إلى أن القراء المبتدئين أو الكبار ذوى صعوبات فى القراءة يدركون الحروف الرأسية فى كتابتها أفضل من إدراكهم للحروف التى تكون فى مستوى السطر .

وقد ذهبت بعض الدراسات أيضا إلى أن القراء يحتاجون فقط أن يروا الأجزاء العلوية من الكلمات كى يتعرفوا عليها ، وأنه عندما يتم فقط عرض الكلمات بحيث يظهر نصفها السفلى فإنه يبدو فى الغالب عدم قدرة القارئ على التعرف على الكلمة، وأن القراء الجيدين يميلون أو ينزعون Tends To إلى أن يروا الكلمات على أنها وحدات مجتمعة Untis أكثر من كونها أحرفا منفردة . وقد وجد العديد من الباحثين أن القراء المبتدئين عادة ما يقومون باستبدال الكلمات التى يقرأونها بكلمات أخرى من عندهم تتشابه فى الشكل والطول مع الكلمات التى يقرأونها ، ويكثر هذا الخلط عندما تكون الكلمات التى يقرأونها - إضافة لما تقدم - تبدأ بنفس الحرف للكلمات التى توجد لديهم، ومثل هذه الظاهرة يفسرها علماء النفس بما يسمى ظاهرة التداخل Intrference، تماما كما يحدث خلط عند قراءة كلمات كهذه : بنت وبيت ونبت ، أو كما يحدث عند قراءة حروف كهذه : ب ، ت ، ى ، ث ، ن ، كما يؤثر فى التعرف على الكلمة أيضا ليس فقط بنية وتركيب الكلمة وكونها تتشابه مع أخرى فى الكتابة ، بل السياق الذى توجد فيه الكلمة Context .

ويشير أولسون وآخرون Olson et al (١٩٨٩) أن عملية التعرف على الكلمة تتكون من عمليتين فرعيتين وهما: عملية الترميز الصوتى (الفونولوجى) Phonological Coding ، وعملية الترميز الأورثوجراى (الكتاب الإملائى) Othographic Codig ، وأن العملية الأولى يمكن قياسها من خلال استخدام مجموعات من الكلمات واللاكلمات التى تتكون من مقطع واحد أو مقطعين، وذلك من خلال دقة وسرعة القراءة بصوت مسموع .

ومن أمثلة اللاكلمات التى تتكون من مقطع واحد فى اللغة الإنجليزية والتى تستخدم فى هذا الإطار Calch Doun Shun واللاكلمات التى تتكون من مقطعين Stonder Poskt .

أما العملية الثانية فإنه يمكن قياسها وذلك من خلال استخدام أزواج من الكلمات واللاكلمات التى تتشابه صوتيا ، وما على المفحوص سوى أن يحدد من بين كل زوج ما يمثل كلمة حقيقية فى اللغة ، ومن أمثلة هذه الأزواج فى الأجنبية :

(Room / Rume) (Ram/ Rane) (Explanc / Explain) .

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات التى أجريت بهدف معرفة أسباب العجز الصوتى والتشفير الأورثوجرافى فى إطار نموذج التحليل السلوكى الجينى للإخوة Fraternal Behavior Genetic والتوائم المتماثلة Identical Twins أنه يوجد طفل من بين كل طفلين من هؤلاء الإخوة أو التوائم ذوى صعوبات فى القراءة ، كما خرجت نتائج هذه الدراسات لتشير إلى أن التشفير الصوتى يعد متأثرا إلى حد كبير بالعوامل الوراثية، بينما أشارت فى جانب آخر من نتائجها إلى أن التشفير الأورثوجرافى يتأثر بدرجة كبيرة بالعوامل البيئية .

كما وفر التراث النفسى فى علم نفس اللغة دليلا على أن تركيز موضع نظر العين على الكلمة أثناء القراءة يؤثر على دقة وسرعة التعرف عليها ، وقد أشارت الدراسات فى هذا الجانب إلى أن الوضع الأمثل Optimum لتركيز العين هو منتصف الكلمة ، وأن أى انحراف بتركيز نظر العين عن الوسط يؤدى إلى زيادة زمن التعرف على الكلمة، وقد وجد أن الانحراف بمقدار حرف عن المنتصف يزيد من التعرف على الكلمة بمقدار ٢٠ ملى ثانية وذلك عند قراءة الكلمات التى يتراوح طولها من ٥ إلى ١١ حرفا ، بينما لم تثبت نتائج الدراسات أثرا لهذا العامل فى الكلمات التى تتكون من (٤) أحرف أو أقل ، كما أشارت هذه الدراسات أيضا بأن مدة تثبيت العين Fixation Duration أو أمد الحملقة Gaze Duration يؤثر أيضا فى دقة وسرعة التعرف على الكلمات .

ونحن هنا نشير إلى أهمية الانتباه فى القراءة ، وأن عملية الإسراف فى تركيز الانتباه وتطويله لسوف تؤثر فى علاقات الشكل والأرضية بين الأحرف ومجاوراتها

وخلفياتها ، الأمر الذى سوف يؤدى إلى تشتت الانتـباه ، كما أن التركيز على منتصف الكلمـة يؤدى إلى توسعـة مـدى الانتبـاه ، وتجعله يحـيط ويسـيطر على كل مكونات الكلمة، وهو ما يجب أن يركز عليه المعلـمون عند تدريب الأطفال على قراءة الكلمات الطويلة ويمكنهم فى ذلك تلوين الحرف الذى يمثل وسط الكلمة .

والتعرف على الكلمة Word Recogntion يتطلب التمييز بين مجموعة كبيرة من المرشحـات التى يتم تنشـيطها Activated Candidates داخل المعجم العـقلى للفرد ، ومن هنا فإن أى عامل يمكن أن يسهل أو يثبط Inhibit التمييـز المعجمى Lexical يعد من الأهمية بمكان .

ويعد حجم المفردات المعجميـة لدى المجهز من العوامل المهمة فى هذا الإطار ، فالأفراد الذين يمتلكون حجمـا معجميا كبيرا يكونون أفضل فى التـجهز المعجمى لأنهم يستطيعون أن ينشطوا Activate مرشحات أكثر More Candidates لكى يتعرفوا على الكلمة مقارنـة بمن هم ذوى قاموس أو معجم عقلى ذات مفـردات أقل ، وهو ما يؤكد نموذج التنشيط التفاعلى لـ ماكليلاند ورميل هارت (١٩٨٠) Interactive - activation (1980) ولقد أشار هابـرلانت وجريسر Haberland and Gracesser (١٩٨٩) إلى أن عمليات التجهيز على مستوى الكلمة Word Level Processes يتضمن عملية التشفير Encoding Operations ، وهى العـمليـة التى يتم من خـلالهـا ترجـمـة أو تحـويل المواصفات الفيزيائية إلى صـورة مجردة أو صياغات تجريدية Abstract Fromat وعملية التهـيئة Access Operations ، وهى العمليـة التى يتم من خلالها استـخلاص معنى الكلمة من الذاكرة .

أما على مسـتوى الجملة فإن القارئ يقوم بعـملية ربط مفاهيم الكلمة أو معـانيها المختلـفة Word Concepts فى إطار مكونات الجـملة ، وكذلك فى إطار الـقضـية أو القضايا Propositions التى تتضمنها .

أما على مسـتوى النص فإن القارئ يقوم بالوصـول إلى خلاصات Arguments ذات نوعيـة جديدة من الجمل والفـقرات التى يتضـمنها النص ، ثم يقوم بعـمل إجراء تكامل بين هذه الخلاصات الجديدة مع التمثيل الحالى للنص .



ونحن نرى أن القـدرة على تجـهيـز الكلمـة ، أو الجملة ، أو النص من خـلال عمليات تجهيز تتسم بالكفاءة لا يعد كافيا لتحقيق الفهم واكتساب القراءة ، إنما لابد من أن تتم عمليات التجهـيز بسرعة كبيرة ، بل ويجب فى بعض عمليـات التجهيز التى تتم على المستوى الإدراكى أن تتم هذه العمليات بسرعة فـائقة إلى حد كبير تصل حد الأتمتة اللاشعوية ، وذلك حتى لا تتوزع السعة الانتبـاهية ويحدث تشتيت للانتباه ، ولعل هذا هو الفرق بين القـراء الجيدين فى القـراءة أو الذين يتسمون بـسرعة الفهم وغـيرهم من الذين يتسمون بالضعف فى القراءة وضعف الفهم لما يقرأونه أو يسمعونه .

وهنا نجد إهبرى وويلس Ehri and Wilce (١٩٨٣) يشيران مـؤكدين على ما تقـدم حين يقولان : « كـما تعـد السرعـة فى التحـقق Verification والتعـرف على الكلمات المطبوعـة يعد أحد المتطلبات الرئيسة لأن يتعلـم الفرد أن يقرأ وأن يفهم ، وأن قيـمة هذا العـامل أو المكون فى عمليـة الفهم وتحقـقه تفـسره نماذج الذاكرة الـعاملة أو الشغالة Working Memory مثل نموذجى بيرفـيتى وليزجولد Perfetti and Lesgold (١٩٧٧)، (١٩٧٩) ، ونموذج لا بيرج وصموائيل Laberg and Samuels (١٩٧٤)، إذ الفكرة الرئيسة فى تفسـير ما تقدم فى هذه النماذج هى أنه متى تم التـحقق والتعرف على الكلمة بـسرعة فائقـة ومؤقتة فإن ذلك يعمل على إتاحة قدر كبـير من سعة الذاكرة لأن لعب دورها فى تمكين عمليات الفهم ذات الرتبة الأعلى من ممـارسة عملها وتنفيذها Higher - Level Comprehenstion Processess Excution ، كـمـا يـؤكـد إهرى وويلس ما ذهبـا إليه حين يقرران قائلين : « إن المـتوافر من التراث النفـسى فى الجانب الخاص بعلم نفس اللغـة إنما يشير إلى أن السـرعة فى التعرف على الكلمـات من خلال النص المطبـوع يعد أحد المـكونات أو العمليـات التى تفرق بين الضـعاف والجيـدين فى القـراءة حتى يمـكن القول أن الطفـل قد تعلم القـراءة ، وهو مـا أكدتـه نتائج دراسـة ستانوفيتش Stanovich (١٩٨٠) .

ويشيـر إهيرى وويلـس (١٩٧٩) ، إلى أن الوصول إلى مـهارة التعـرف على الكلمات واكتـسابها Attainment يمكن أن يتم عن طريق ثلاث مراحل متتـابعة تأسيسا على نموذج لابيرج وصموائيل (١٩٧٤) وهى :

المرحلة الأولى Frist Phase :

وهو أن تصبح الكلمات غير الشائعة كلمـات شائعة أو مألوفة ، وأن يتم إدراكها والتعـرف عليها بدقة، وذلك من خـلال تركيز انتبـاه القارئ على مكونات الكلمة كـما تنظم فى الخريطة الصوتية أو المخطط الصوتى لها Map Sounds .

المرحلة الثانية Second Phase:

وفى المرحلة الثانية وكنـتيجة طبيعـية للتدريب المكثف فإن الكلمـات الشائعة يتم التعـرف عليها بصورة أتومـاتيكية ، حيث يتم إدراك هذه الكلمـات ككل (جشطالت) دون تركيـز للانتباه ، وبدون توسـيع لدائرة التجهـيز أو التشـغيل المتعـمد Deliberate Proccessing لإنجاز العلاقات بين الصوت والحرف .

المرحلة الثالثة Third Phase :

وفى المرحلة الثالثة فإن سرعة تجهيز الكلمات الشائعة تزداد إلى النهاية العظمى ، وذلك بعد أن يتم التـمكن من تجهيز المكونات المـتضمنة فى الكلمات التى يتم الـتعرف عليها ، ليصبح حينئذ إنتاج الاستجابة عملية جاهزة للاستخدام فى الذاكرة .

ويتساءل إهرى وويلس: كـيف يمكن لنا كعلماء نفس لغـة أن نكتشف أن القارئ أصبح قادرا على إدراك الكلمـات أتوماتيكيا، أى بدون أن يقوم بتركيـز الانتباه وتطويل أمده ؟

وعلى الفور يجيبنا : إننا يمكن الكشف عما تقدم وذلك من خلال استخدام مهمة سـتروب Stroop (١٩٣٥) ، أو ما يسـميها العلمـاء بمهمة تداخل الكلمـة والصورة Picture Word Inferference وفى هذه المهـمة يتم قـياس سـرعة الأفـراد فى تسمـية الصورة النقـية Pure Picture وهى صورة لا يوجـد عليهـا أية مشتـتات Distractors وكذلك من خلال صور غيـر نقية ، أى صورة توجد عليها مشـتتات مكتوبة ، على أن يقوم المجرب بتـوجيه انتبـاه المفحوصين بتجاهـل الكلمات المشتتة أثنـاء العرض ، فعلى سبيل المثال : يتم عـرض صورة بقرة مكتوب عليها كلمـة كلب ، أو كلمة عديمة المعنى (زائفة) ، ثم يقـول المجرب للطفل : الآن سـوف تعرض عليك مـجموعـة من الصور صورة تلو الأخرى ، وكل صورة مكتوب عليها كلمة لا تطابق اسم الصورة ، والمطلوب منك ذكر اسم الصورة التى يتم عرضها عليك بسرعة وبدقة كلما أمكن ذلك ولا يسترع انتباهك الكلمة المطبوعة ، على أن يتم قياس الكفاءة فى هذا الجانب من خلال استخدام محك الدقة و / أو السرعة .

والخلاصة أننا لو توصلنا من خلال هذا القياس إلى أن الكلمات المطبوعة على الصورة لا يزيد زمن التعرف فإن هذا معناه أن الكلمات تجهز بصورة أتوماتيكية وبدون تركيز وتطويل لأمد الانتباه .

كما أن التحقق من الأتوماتيكية فى التجهيز يمكن أن يكون من خلال استخدام كلمات زائفة ولكن يمكن التلفظ بها بسهولة Nonsense Word and Pronounceable مثل(Stip) ، وكلمات زائفة ولكن يصعب جدا التلفظ بها Unpronoounceable non Words مثل (Lbchfi) ، فإذا كانت الكلمات من النوع الأول تؤخر عملية تسمية الصورة أكثر من النوع الثانى فإن الأتوماتيكية فى التعرف على الكلمات والتجهيز تكون غير متحققة .

ويذهب هيردمان Herdman (١٩٩٢) مؤكدا ما ذهب إليه إهيرى وويلس من أهمية الخبرة ودورها فى سرعة التجهيز - حين يشير إلى أنه عندما يصبح القارئ أكثر خبرة Experienced فإن تجهيزه المعجمى يصبح عملية سريعة وآلية ، وأن هذه الخبرة سوف تؤدى إلى جعل عمليات التجهيز المعجمى الفرعية تتم بصورة آلية ، وهذه العمليات تنقسم إلى عمليتين فرعيتين هما :

أ- عملية استخلاص الصفة أو الخاصية Feature Extraction .

ب- عملية التحقق Verification .

وفى إطار فهم هاتين العمليتين نشير إلى أن عملية استخلاص الصفة أو الخاصية ما هى إلا عملية يجب أن تتم بصورة آلية لتعمل فى النهاية على تخليق أو توليد Creats مجموعة الكلمات التى يتم ترشيحها أو انتخابها Candidate من بين كلمات المعجم العقلى والتى تكون متطابقة أو متسقة Consistent مع الخصائص الحسية للمثيرات ، أما عملية التحقق فإنها تتضمن اختيار عنصر أو كلمة من مجموعة العناصر أو الكلمات التى تم ترشيحها فى العملية الأولى ، ثم تتم بعد ذلك عملية فرعية أخرى فى إطار عملية التحقق هذه، ألا وهى عملية تجميع للمعلومات التى تم تخزينها فى الذاكرة مع الخصائص الأولية التى تم استخلاصها من قبل ، ومقارنة التمثيلات التى تم بناؤها بتمثيلات العنصر فى الذاكرة الحسية ، على أن العنصر يدرك على أنه كلمة، وذلك عندما تكون المناظرة Match بين التمثيلات التى تم بناؤها والتمثيلات الحسية تتم بنجاح Successful .

ويشير هيردمان إلى أنه يمكن قياس عملية الأتمتة فى التجهيز المعجمى أو سرعته، وذلك من خلال استخدام مهام التسمية Naming Tasks ،وفيها يطلب من المفحوص أن يلفظ منظومات من الكلمات بأقصى سرعة ممكنة .

ولعل ما ذهب إليه هيردمان آنفا من أن عمليات التجهيز المعجمى تتمثل فى عمليتى استخلاص الصفة والتحقق لا يمثل من وجهة نظرنا كافة العمليات الفرعية التى تتضمنها عملية التجهيز المعجمى والتى تتمثل خلاصتها فى أنها يجب أن تتم من خلال القيام بعملية تمثيلات عقلية لمعنى الكلمات سواء كانت منفردة أو فى سياق مع السرعة والدقة فى الأداء ، إذ إن هناك العديد من العمليات الفرعية الأخرى التى يلجأ إليها المجهز بداية من التعرف على الكلمات أو منظومات الأحرف على المستوى الإدراكى وانتهاء ببناء تمثيلات عقلية لها والتوصل إلى معناها ومرادفاتها ، ومتضاداتها .

ولعل من هذه العمليات الفرعية عمليات التشفير الأورثوجرافى ، والتوليف الصوتى ، والتحليل الصوتى ، والوعى الصوتى ، أو ما يمكن أن نسميه على وجه الدقة بالتحليل والتوليف والوعى الفونيمى؛ لأن ثمة فرقا كبيرا بين الصوت والفونيم فى علم اللغة، وهى مفاهيم تمثل تعقيدا مفاهيميا إلا أنه رغم ذلك فإن إيضاح جانب منها يعد ذا أهمية حتى لا تبقى هذه المفاهيم مجرد كلمات يتم التلوك بها دون معرفة ماهيتها .

وهنا نجد تورجيسين ومورجان وديفيز Torgesn Morgan and Davis (١٩٩٢) يشيرون إلى أنه رغم أن مفهوم الوعى الفونيمى Phpnologica awarencss يعد مفهوما معقدا ، إلا أنه يمكن أن نعرفه على وجه التقريب على أنه حساسية الفرد ووعيه الفورى بالبنية الصوتية فى لغة ما من اللغات .

ورغم أن هناك دليلا قويا وجوهريا على أن الفروق الفردية بين الأفراد فى الوعى الفونيمى واقع لا يمكن إنكاره قبل بداية تعلم الفرد، إلا أن هذا يؤثر فى تقدم الفرد فى تعلم القراءة ، كما أن هناك دليلا آخر يسير فى الاتجاه العكسى مفاده أن تعليم الفرد كيف يقرأ من شأنه أن يسهل نمو الوعى الفونيمى لدى الفرد .

ولعل من أهم العمليات الفرعية التى يتضمنها الوعى الفونيمى هما عمليتى التحليل الفونيمى والتركيب الفونيمى - على أنه عادة ما يطلق أحيانا على عملية التحليل الفونيمى Phonological مهارة التجزىء الفونيمى Phoneme Segmentation،

وهو مفهوم يشير إلى حساسية الفرد إلى التعرف الصريح والشعورى على الفونيمات منفردة داخل الكلمات .

ومن المهام التى تستخدم لقياس عملية التحليل الفونيمى تلك المهام التى تتطلب من الفرد أن يحدد بسرعة فائقة وبدقة كبيرة الكلمات المختلفة التى تبدأ بنفس الفونيم أو بنفس الصوت ، وأيضا من المهام التى تقيس هذا الجانب أو هذه العملية هو أن يستطيع الفرد أن ينطق الفونيمات أو الأصوات التى تكون الكلمة .

أما التركيب الفونيمى فإنه مفهوم يشير إلى وعى الفرد وحساسيته فى دمج سلسلة أو منظومة من الفونيمات أو الأصوات مع بعضها البعض لكى يكون كلمة ، وهو ما يشار إليه أحيانا بالتوليف الصوتى Sound blendingمثل : What Is ? / K / a / t .

ولعل هناك تفصيلا آخر يشير إليه دفايتا وسبيك Diveta and Specce (١٩٩٠) يزيد من عمليات التجهيز المعجمى الفرعية عملية أخرى ، تلك العملية التى تعد من المهارات أو العمليات التى تعد من المتطلبات السابقة Perequiste لعملية التوليف، تلك التى يسميها إهيرى وويلس (١٩٨٥) بعملية أو مرحلة التلميح الصوتى Phonetic وهى عملية تكون ضمن مرحلة يتسم فيها الطفل بعدم قدرته على أن يقوم بعملية تحليل تام للأصوات داخل الكلمات ، ويشيران إلى أن التدريب على التوليف يعد ضروريا لكى يجعل الطفل قادرا على أن ينتقل من مرحلة التلميح الصوتى إلى مرحلة حل الشفرة Cipher Stage Of Decoding ، وهى المرحلة التى تتميز لدى الطفل بقدرته على التحليل التام والكامل لأصوات الكلمة ، وكذلك قدرة الطفل على ترميز الكلمات غير الشائعة ترميزا صحيحا .

ولقد تنازع العلماء على كيفية تدريب الطفل على الانتقال من مرحلة التلميح الفونيمى إلى مرحلة حل الشفرة كاملة ، أى المرحلة التى تلى المرحلة الأولى إلى فريقين: فريق يرى أن التدريب على التوليف هو الأجدى ، باعتبار أن عملية التوليف هى عملية ينصب هدفها فى تحويل الحرف المطبوع إلى صوت ، أو الوصول إلى العلاقة الصحيحة بين الحروف المطبوعة ومقابلاتها الصوتية فى إطار منظومة الأحرف التى تسبقها أو تلحقها Print Sound Relationship ، وفريق آخر يرى أن التدريب على التهجى

هو الأجدر على ذلك باعتبار أن التهجى ينصب هدفه فى تحويل الرمز المكتوب إلى مقابل صوتى Sound To Print Relationship .

على أن هناك عملية أخرى فرعية ضمن عمليات التجهيز المعجمى يمكن أن ندعيها عملية وسط بين العمليات السابقة، تلك العملية الفرعية التى يدعيها أفيرسون وتيومرIverson and Tunmer (١٩٩٣) عملية أو مهارة الترميز الصوتى (حل الشفرة الصوتية) Phonological Recoding Skill ، وهى عملية تشير إلى قدرة الفرد على أن يترجم أو يحول الأحرف وأنماطها الكتابية إلى صورها ومقابلاتها الصوتية ، وهو ما يتطلب أن تتضمن معرفة الفرد بأصوات الأحرف منفردة ، وأصواتها إذا وجدت مجتمعة، سواء كان هذا التجمع فى صورة حرفين أو ثلاثة ، أى أنه لابد أن يعرف المقابل الصوتى للحرف المنفرد (أ) أو (a) ، وكذا المقابل الصوتى للحرف إذا وجد مجتمعا مع حرف أو حروف أخرى .

ونحن نرى أن هذه نقطة جديرة بالاهتمام ، إذ من المعروف أن حروف أى لغة يوجد لها مقابل صوتى إذا وجدت منفردة ، إلا أننا فى بعض الأحيان نجد أن المقابل الصوتى للحرف قد ينقلب إلى مقابل صوتى آخر ، أو قد يختفى مقابله الصوتى تماما، أو قد يتغير مقابل الصوت إذا وجد هذا الحرف مندمجا أو متجاورا مع حرف آخر (كتجاور الطاء والضاد مثلا) ، ففى الإنجليزية مثلا نجد أن المقابل الصوتى للجرافيم اللغوى (T) تبدل تماما إلى مقابل صوتى آخر إذا وجد مندمجا مع حرف (H) أو مع مجموعة الأحرف (Ion) ، وكذلك حرف الـ (C) قد يقلب إلى صوت آخر تماما كما يحدث إذا اندمج مع الـ (a) والـ (T) فى كلمة Cat ، كما يلاحظ فى بعض الأحوال اختفاء صوت الجرافيم اللغوى تماما كما يحدث فى Psychology .

واللغة العربية زاخرة بمثل هذه الحالات ، فالجرافيم اللغوى (ل) تجده يختفى تماما إذا ما وضع فى كلمة مثل (الشمس) ، بينما يبدو ظاهرا فى كلمة مثل (القمر) ، كما قد يتبادل مقابله الصوتى طولا إذا وجد فى جملة مثل (لكن) ويخال إليك أنه فى هذه الكلمة لا ينطق لا ، كما قد ينقلب صوت الحرف إلى صوت حرف آخر (أى مقابل فونيمى آخر) كما يحدث عند قراءة كلمة مثل (تنبت) حين تم قلب الجرافيم اللغوى (ن) صوتيا إلى مقابل فونيمى (م) ، وهى قاعدة عامة معروفة فى أصول علوم اللغة، تلك القاعدة التى تشير إلى أنه إذا سبق حرف الباء نون ساكنة أو تنوين قلب حرف

النون والتنوين مـيما ، وهذه القـاعدة تسمى بقـاعدة الإقلاب ، كـما يمكن أن يخـتفى المقـابل الصوتى للحـرف، وذلك كمـا يحدث عـندما يتم إدغـام حرف النون السـاكنة والتنوين إذ تبع كل مـنها أحـد الحـروف التاليـة : (اليـاء ، والراء، والميم ، واللام ، والواو ، والنون) ، وللتـدليل على ذلك حـاول أن تقـول : «أشهـد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمدا رسول الله» فما من شك سوف تلاحظ أنك من تلقاء نفسك لا تنطق بحرف النون فى «أشهد أن لا إله إلا الله ، كمـا أنك سوف تجد نفسك لا تنطق التنوين فى كلمة محـمد رسول الله » ، حيث إنك قمت فى الحـالتين بإدغام النون والتنوين مع الحروف التى تليها ، ومن أمثلة ذلـك أيضا ما تراه فى قوله تعالى : ﴿ تَبَارَكَ الَّذِى جَعَلَ فِي السَّمَاءِ بُرُوجًا وَجَعَلَ فِيهَا سِرَاجًا وَقَمَرًا مُّنِيرًا ﴿٦١﴾ وَهُوَ الَّذِى جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِّمَنْ أَرَادَ أَن يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا ﴿٦٢﴾ ﴾ [الفرقان].

حيث ترى أنك وأنت تنطق كلمتى بروجا وجعل ، وكـلمتى « سراجا وقمرا» ، وكلمتى « وقمرا منيرا » ، وكلمتى « خلفة لمن » ، وكلمتى « أن يذكر » ، ترى أنك لا تنطق النون أو التنوين منفردا مـستقلا ، بل سـرعان ما تجد كـلا من النون والتنوين وقد أدغم مع الحرف الذى يلى أيا منهـما ، ولا يبدو نطقه ظاهـرا بل تجده مضمـرا إضمارا تاما، بينما لو كانت النون ليست ساكنة كما فى الحـالات السابقة وجاءت مفتوحة وتلى النون نفس الحروف السابقة فإنك إذا نطقت بها فإنك تأتى بها ظاهرة واضحة .

واستلهاما مما أشار إلـيه تورجيسين وآخرون Torgesen et al (١٩٩٢) يمكن أن نلقى مزيدا من الإيضاح لبعض المفاهيم أو العمليات التى تخص عملية التجهيز المعجمى أو إلى عمليات التجهيز المتطلبة فى الفهم ، إذ يشـير تورجيسين وزملاؤه إلى أن التشفير الصوتى يمكن النظر إليه على أنه يشير إلى حساسية المجهز ووعيه الصريح بالبنية الصوتية للكلمات ، ويتضـمن هذا الوعى الصريح بالبنية الصوتيـة عمليتين أو مهارتين فـرعيتين هما :

أ- التحليل الفـونيمى Ponemic Analysis ، والتى يعـرفها لـوكويز (١٩٨٠) على أنها الحساسية للفونيمـات أو التعرف الواضح والصريح على الفونيمات المنفردة فى الكلمات.

ب- التوليف الفونيمى phonological Blending ، وهو مفهوم يشير إلى القدرة على دمج سلسلة أو منظومة من الفونيمات المنفصلة مع بعضها البعض لكى يكون كلمة .

أما التجهيز الفونيمى Phonological Processing فينظره شودرو (١٩٨٩) مفهوما مرادفا لمفهوم التحليل الفونيمى، وذلك عندما تلمحه يعرف التجهيز الصوتى على أنه تجزئة الموجات الصوتية سمعيا إلى مكوناتها الفونيمية .

وما من شك فى أن عملية التجهيز الصوتى تلعب دورا كبيرا فى فهم المادة المقروءة أو المسموعة ، كما أنها تؤثر وتتأثر بعملية التجهيز السيمانتى ، وهو ما يوضح الطبيعة التفاعلية والتعاضدية لعمليات فهم اللغة ، وفى هذا يشير سيجيل Sigel بأن العجز فى القراءة يرتبط بالعجز فى التجهيز الصوتى ، كما أن الضعف فى التجهيز السيمانتى يؤدى إلى الضعف فى التعرف على الكلمة ، ويذهب فى هذا الإطار مؤكدا أن الفروق بين الأطفال الضعاف فى القراءة والأطفال المهرة إنما يرجع إلى الفروق فى عمليات التجهيز ، إذ يشير إلى أننا قد نجد أطفالا ضعافا فى القراءة وآخرين مهرة رغم أن كلا منهم يمتلك ثروة لغوية واحدة .

وهنا نجد أن الضعاف فى القراءة يعانون من ضعف أو فقر Improverished فى عملية التشفير السيمانتى ، أو ربما أيضا لأن الضعاف فى القراءة لا يمتلكون شبكة سيمانتية كاملة Complete Semantic net بالإضافة إلى أنهم يعانون من بطء التجهيز السيمانتى Slawer Semantic Access ويضيف سيجيل قائلا : أن صعوبة القراءة تعد أساسا مشكلة من المشاكل التى ترجع إلى عيوب التجهيز الصوتى ، إذ من المعروف أن التجهيز الصوتى يعوق كفاءة الأداء المعرفى الخاص بالذاكرة والفهم.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات فى هذا الإطار إلى أن ضعف قدرات الذاكرة إنما يرجع إلى ضعف فى التجهيز الصوتى ، وإن كان البعض يرى العكس مما يجعل ذلك مثارا للخلاف ، ويؤكد الطبيعة التفاعلية بين كافة عمليات التجهيز سواء كانت عملية التجهيز المعجمى أو عملية التجهيز السيمانتى ، أو عملية التجهيز السينتاكتى ، ويدعم ما أشار إليه سيجيل فيما تقدم آنفا ما يشير إليه كلاى Clay (١٩٨٥ ، ١٩٩١) حينما ترى أن كفاءة وسرعة التعرف على الكلمة إدراكيا يعتمد بدرجة كبيرة على تركيب الجملة ومعناها، وكذلك على بعض المواصفات المنتقاة أو المرشحة Selected Features لأشكال الكلمات بالإضافة إلى وعى القارئ بسياق الجمل وكذلك السياق العام للنص .

وهنا يشير سيمبسون وآخرون Simpson et . al (١٩٨٩) مؤكدا على ما تقدم قـائلا : إن من العوامل التى تؤثـر فى سرعـة التعـرف على الكلمـة طبيـعة الكلمـات المجاورة، فـإذا كانت هذه الكلمـات المجاورة للكلمـة المراد التعـرف عليها ترتـبط بهذه الكلمة سيـمانتيا فإن هذه الكلمـة يسهل التعرف عليهـا بسرعة ، فهب أن قارئا مـبتدئا واجهته كلمة مثل Wood « خشب » فإن هذا القارئ يستطيع أن يتعرف عليها بسرعة إذا كانت الكلمة التى تسبقـها أو تليها ترتبط بهذه الكلمة من خلال علاقة مـا كعلاقة معنى فمـثلا: لو أن هذه الكلمـة وضعت فى جملة كـهذه The Capenter Choseled The Wood فإن القارئ يستطيع أن يتعرف على كلمة « Wood خشب » بسرعة أكبر مما لو وضعت هذه الكلمة فى جملة ذات سياق غـير مرتبط بهذه الكلمة مثل : They Say It was The Wood ؛ وذلك لأن الكلمات المجاورة لهذه الكلمة غير مرتبطة بالكلمة المراد التعرف عليـها ، وهو ما يشير إلى الطبيـعة التفاعلية فى فهم تجـهيز اللغة Interactive nature of Language Processing .

ولعل السؤال الذى يبحث عن إجابة هو :

وما سبب ذلك ؟

إن الإجابة من خلال تجـهيز المعلومات تشـير إلى أن القارئ عندما تواجـهه كلمة يريد التعرف عليها مثل كلمة «نجار» فى الجملة السابقة فإنه سرعان ما يقوم بتهيئة المعانى والوحدات السينتاكتـية المرتبطة بالنجار وطبيعة عمله فتعـمل كلمة نجار كملمح أو معين على استحضار المعنى المرتبط به ، أى أن القارئ يقوم بعمل تمثيل مفاهيمى للجملة . A Conceptual Representation Of The Sentence.

ومن العـوامل ذات التأثيـر الفاعل فى سـرعـة التعـرف على الكلمة هو حـجم المفردات التى يمتلكهـا القارئ أو المجهز فى المعجم العـقلى ، إذ إن حجم هذه المفردات التى يمتلكها الفرد القارئ أو المجهز يعد ذا أهميـة فى تسهيل عملية التعرف على الكلمة من قبل المجهز ؛ وذلك لأن الذى يمتلك حجما كبيرا أو عددا وفيرا من المفردات يستطيع أن يقوم بانتـخاب وتهيـئة عدد كبـير من المرشحـات لمعانى ومفـردات الكلمة التى يريد التعـرف عليها ، وفى ذلك تشـير مارى لوبلين ورفـاقها (١٩٩٣) إلى أن التـعرف على الكلمة Word Recongnition يقـوم على التمـييـز بين مجـموعـة من المرشحـات أو

المنتـجـات التى تم تنشـيطهـا Activated Candidates فى المعـجم العـقلى Mental Lexicon ، ومن ثم فإن الذين يمتلكون معجما عـقليا يتسم بالثراء فإنهم يكونون أفضل فى التجهيز المعجمى ؛ وذلك لأنهم يستطيـعون أن ينشطوا مرشحات أكثر للتعرف على الكلمة ، بينما يعد العكس صحيحا ، إذ يواجه الأفراد ذوو معجم عقلى ضحل بصعوبة بالغة فى التعرف على الكلمة والتجهيـز المعجمى لها، وذلك لعدم قدرتهم على انتخاب مرشحات أو منتجات معجمية كثيرة ليتم الانتخاب من بينها للتعرف على الكلمة الصعبة أو المجهولة التى يتـم تجهيزها ، وهى وجهـة نظر تتفق مع ما يشير إليـه نموذج التنشيط القائم على التفاعل الداخلى لماكليلاند وروميل هارت .

Inter - Activation Model . Mcclelland & Rumel Hart (1980)

رابعا : طرق إستراتيجيات التجهيز المعجمى :

رغم أن عملية التجهيز المعجـمى إحدى عمليات فهم اللغة التى تتم على المستوى الإدراكى بسرعة إلى الحد الذى لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بسهولة ، حتى قيل أن هذه العملية تتم فى بعض الحالات على مستـوى لا شعورى، وذلك للسرعة الفائقة التى تتم بها ، إلا أن هذه العملية يمكن أن تتم من خلال العديد من الطرق والإستراتيجيات .

وقـــد ذهبت بعض النظـريات تؤطر لذلك وتـوضح لهـذه الـطرق ، ومن هذه النظريات فى هـذا الجانب ، نـظرية الطريقين أو النظامين فى الـتجـهـيـز Dual route Theory ، حيث ترى هذه النظرية أنه يوجد طريقان مستقلان لتجهيز ومعالجة الكلمات يختلفان عن بعضهما البعض Distinguished ؛ الطريق الأول ، وهو الطريق المعجمى Lexical Route ، وفى هذا الطريق أو الطريقـة يقـوم المجهـز بوضع خريطة، بصـرية لخصائص الكلمة معـتمدا فى ذلك على التمثيلات المعجمـية المخزنة ، وتتلخص وظيفة هذه الطريقة فى النـهاية فى استـخلاص الخصائص الـكلية لمواصفـات الكلمة ، ووضع خريطة للأحرف المكونة للكلمة على هيئة شفرات تجريدية تقوم على التصور، أى أنه يتم هنا استرجاع كامل لكل تمثيلات المعلومات سواء كانت من الناحية الصوتية أو من الناحية السيمـانتية؛ وذلك أثناء تهـجى الكلمة ، أما الطريق الثانى فـهو الطريق غير المـعجمى Non Lixical Route ، وفى هذه الطريقـة لا تكون هناك حـاجـة عند تجهـيـز بعض الكلمات لإجراء عملية التجهيز الصوتى أثناء التعرف عليها .

ونحن نرى أن المجهز عادة ما يلجأ إلى هذه الطريقة بصورة آلية وذلك عندما يتم التعرف على الكلمات المألوفة والسهلة ، حيث إننا فى هذه الحالة نجد أن عملية التجهيز تتم بطريقة آلية ومباشرة دونما أن يلجأ الفرد المجـهز إلى إجراء عملية تجهيز صوتى ، أو إجراء عملية تخريط للأحرف والأصوات ، وقد ذهب سيجيل يفسر صعوبات التعلم فى إطار هذه النظرية على النحو التالى :

إن الأطفال الذين يعـانون من صعوبات فـى القراءة إنما يعانون من صـعوبات فى عملية التجهيز المعجمى Lexical Processing أو فى عملية التجهيز اللامعجمى Non Lexical Processing ، وهنا يمكن أن توجـد ثلاثة تفـسيرات للصـعـوبة فى الإطار المتقدم، وهى :

١- أن هناك بعض الأطفال يعـانون من عيوب فى القـدرات المعجمـية Lexical Abilites ، ولكن لا توجد لديهم عـيوب فى القدرة على المعـجميـة للقراءة Non Lexical Reading Abiltity ومثل هذه الحـالة تسمى فـوق المعجمـية Hyper Lexics .

٢- أن هناك بعض الأطفال يعانون من عيوب أو صعـوبات فى التجهيز الفونيمى اللامعجمى Non Lexical Phonological Difficulties .

٣- أن هناك بعض الأطفال يعـانون من ضعف فى عمليات الـتجهيز المعـجمى، وكذلك عمليات التجهيز اللامعجمى Lexical and Non Lexical .

وطبقا لهذه الـتفسيرات الثلاثة فإن مـشكلات القراءة التى تتعلق بعملية التـجهيز المعجـمى Lexical Access ، يمكن التنبـؤ بها مـن خلال نسـبة الذكـاء ؛ وذلك لأن المفردات والتعرف عليها ونسبة الذكاء يرتبطان ببعضهما ارتباطا قويا .

وتعد الطرق النوعية والكيفـية فى الأداء أحد العوامل التى تكمن خلف فهم المادة المقروءة أو المسموعـة ، وهو ما يعبر عنه بإستراتيجيـات الأداء ، وفى ذلك تشير كاترين ورفاقها Catherine et al. (١٩٩٣) إلى أن العمليـات المسهمة فى فـهم المادة المقروءة هى:

١- معرفـة الكلمة Word Knowledge حيث يعـد معرفة معـانى الكلمات أو المفردات الموجـودة بالنص أو المقال أو الكتاب ، من العـوامل التى تسهم فى معرفة القارئ للأفكار الموجودة فى المادة التى يتم قراءتها .

٢- عامل ما وراء المعرفة Meta Cognition وهى تمثل وجهة نظر القارئ عن القراءة والتفكير فيما يجب أن يفكر فيه ، إذ يصبح القارئ هنا يفكر فيما يجب أن يفكر فيه ، ويعد هذا العامل ذات أهمية وذلك لأنه يركز على الإستراتيجيات التى يستخدمها القارئ ، أى أن هذا العامل يجعل تفكير القارئ منصبا فى أى الإستراتيجيات والطرق يجب أن أتبعها كى أحفظ أو كى أفهم ، أى أنه هنا لا يفكر فيما يحفظ أو يفهم ولكن يكون تفكيره منصبا فى كيف يحفظ وكيف يفهم ، أى أنه يختار أفضل الإستراتيجيات المناسبة التى تحقق الهدف المناسب ، وهنا نود الإشارة إلى أن القراء المهرة فى القراءة والفهم عادة ما يكونون أقوياء فى استخدام إستراتيجية التنبؤ ، أى يتنبأون بما يمكن أن يأتى لاحقا فى النص ، ثم تجدهم أيضا يجيدون إستراتيجيات التحقق من توقعاتهم واختبار صدق ما تنبأوا به أو يتنبأون به، كما أن هؤلاء القراء المهرة يقومون باستخدام الإستراتيجية الأمامية العكسية فى آن واحد أثناء قيامهم بفعل القراءة بسرعة فائقة ، أى أنهم يقومون بالارتداد من الأمام إلى الخلف وهم يقرأون مما يجعلهم يوصلون السابق باللاحق ودمجه فى وحدة معرفية متكاملة .

ولعل هذا ما يمكن أن يوضح بعضا من أسباب صعوبات التعلم ، إذ يفيد تحليلا للتراث النفسى بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم عادة ما يفقدون النظرة الكيفية والطرق النوعية فى التعامل مع ما يقرأونه ، فمثل هؤلاء الأطفال يتبعون إستراتيجية الاتجاه الأمامى فى القراءة دونما القدرة على التنبؤ واختبار صدق تنبؤهم، كما أنهم لا يكاملون بين الارتداد من الأمام إلى الخلف والعكس أثناء القراءة مما يجعلهم تجزيئيين فى قراءتهم وفهمهم .

كما توجد العديد من الإستراتيجيات التى يلجأ إليها الفرد المتناول للمعلومات والمجهز لها للتعرف على الكلمة وفهمه للنص بسرعة . إذ يشير هابر لاندت وجريس Haberlandt and Graesser (١٩٨٩) إلى أن التراث النفسى قد وفر فى مجال القراءة بعضا من هذه الإستراتيجيات على مستوى الكلمة :

١- إستراتيجية التجميع Grouping Strategy : وهى إستراتيجية يقوم فيها المجهز على تجميع الكلمات المتجاورة فى حزم The Grouping of Adjacant Word Into Chunks ، وهنا فإنه يجب أن يتم تعليم الأطفال أن

يقرأوا الكلمات فى صور مجموعات تعبر عن معنى ، لا أن يقرأوا الجمل والعبارات فى صورة كلمات منعزلة ومنفصلة عن بعضها البعض ، أى يقرأونها فى وحدات تعبيرية ذات معنى .

وإن كانت إستراتيجية التجميع تعمل على سرعة القراءة والفهم فإن ذلك يرجع إلى أن الفرد المجهز عندما يلجأ إلى هذه الإستراتيجية إنما يقلل عدد مرات تثبيت العين Reduce The Number of Eye Fixations ، كما أنها تسهل إمكانية القارئ على مكاملة هذه التجمعات من الكلمات فى وحدات تعبيرية ذات معنى .

أما على مستوى النص فإن هذا القارئ يتبع للإستراتيجيات الآتية :

٢- إستراتيجية النص Text Strategy ، أما إستراتيجية النص فإنها تخص عدد أسماء الخلاصات الفكرية الجديدة Number of New Arguments Nouns، والتى تم التوصل إليها من قبل القارئ ، وكذا تخص موضع الوقفات The Location of Pauses لكى يكامل بين هذه الخلاصات الجديدة مع ذاكرة النص With Text Memory .

ومن إستراتيجيات النص :

أ- إستراتيجية الخلاصة الوحيدة فى مقابل إستراتيجية الخلاصات المتعددة Single Strategy VS Many Argument Strategy والفروق بين الإستراتيجيتين يتلخص فى كمية المعلومات التى يتم اختيارها Selected من قبل بطيئى القراءة والأطفال ذوى صعوبات تعلم ، إذ تجدهم يقومون بتجهيز كل خلاصة منفردة تجهيزا مستقلا ، مما يزيد من زمن القراءة والعكس صحيح لدى الأطفال سريعى القراءة.

ب- الإستراتيجية الفيزيائية فى مقابل الإستراتيجية اللغوية Physical Strategy VS LInguistic Strategy .

الفرد الذى يتبع الإستراتيجية الفيزيائية فى تجهيز النص إنما يقوم على تناول وتشغيل معلومات النص معتمدا على الخصائص الفيزيائية للكتابة ، أى أنه هنا يهتم بالاعتماد على الإلماعات الفيزيائية Physical Cues ، بينما الفرد الذى يتبع الإستراتيجية اللغوية فى تجهيز النص فإنه يقوم على تناول وتشغيل معلومات النص معتمدا على الوحدات التعبيرية ذات المعنى أو الجمل التى تكون النص ، أى أنه هنا يعتمد على الإلماعات اللغوية .

فالفرد الذى يوجد لديه معجم يسـمى المعجم العقلى الداخلى يدون فيه الكلمات التى يعـرفها ، كـما يدون فـيه المعلومـات التى يعـرفها حـول الكلمة وكـذلك نطقـها وتهجئتها، والقارئ عندما يقرأ كلمة فى نص أو كتاب فإنه يقوم بعملية تهيئة للمعلومات والكلمات المشابهة التى تم تخزينها من قبـل حول الكلمة التى يريد معرفة معناها ،وهو فى محاولته معرفة معنى الكلمة التى يقرأها قد يعتمد على ثلاث طرق .

الطريقة الأولى : كما يشير كولتهارت Colthherat (١٩٧٨) هى أن القارئ قد يشتق معنى الكلمـة بعد أن يقوم بقراءتها معتـمدا فى ذلك على نظام داخلى لدى الفرد القارئ يسـمى النظام الداخلى لمطابقة الحـرف / الصوت أو الرمـز / الفونيم Possess ، Internal System of Grapheme - Phonemc Correspondences (G P C S) وفى هذه الطريقة يعتـمد القارئ إلى تحليل الكلمة إلى مكوناتها الجزئـية ، كأن يقوم فى قراءته للكلمة إلى تحليلها إلى أحرف منفردة، وذلك من خـلال استخدامه لنظام مطابقة الحرف - الصوت ، بهدف تحويل الفونيم (أصغر وحـدة صوتية) إلى مقابله الجرافيمى (أصغر وحـدة كتابية) ، وباعتمـاد على هذه الطريقة فإنه يقوم بتـحويل كل حرف إلى مقابله الصوتى .

أما الطريقة الثانية : وفيها يعمد القارئ إلى تحويل الكلمة المكتوبة إلى مجموعات وحزم مـن الأحرف بدلا من الاعـتمـاد على الإسراف فى التـجزىء كـما فى الطريـقة الأولى، أى أن القارئ يعـتمد على تعرفـه على الكلمة من خلال تحويلهـا إلى وحدات كتابـية صغيرة ، ثم يـقوم بعد ذلك بتحـويل كل مقطع إلى مقابله الصـوتى ، ثم يقوم بدمج هذه المقاطع ومقابلاتها الصوتية كى يتـعرف على الكلمة ، أى أنه هنا يعتمد على التجزىء الصوتى لعدد من الفونيمات دفعة واحدة ، بعكس الطريقة الأولى والتى يسرف فيها القارئ فى عملية التجزىء .

أمـا الطريقـة الثالثـة : فهى طـريقة تأتى بوجـهة نظر مخـالفة لما فى الطريـقتين الأولبين، إذ القـارئ فى هـذه الطريقـة ينظر إلى الـكلمـة ككل as a Whole، ويرى أصحاب هذه الطريقة أن القارئ لا يوجد لديه مـعجم عقلى واحد، كأن يقال أن القارئ لديه مـعـجم يتضـمن المعلومـات السـيـمانـتيـة (أى المعلومـات الدائرة حـول المعنى

فقط) ، أو معجم واحد يتضمن المعلومات الصوتية فقط أو معجم واحد يتضمن المعلومات الكتابية - الإملائية (الأورثوجراتية) فقط ، إنما يتضمن عقل الفرد معجمين اثنين؛ أحدهما يسمى المعجم السيمانتى Semantic Lexicon ، وثانيهما يسمى المعجم الصوتى أو المعجم الفونيمى Phonological Lexicon وهو معجم يحتوى على المعلومات الصوتية ،وفى هذه الطريقة لا يلجأ الفرد كى يتعرف على الكلمة إلى نظام المطابقة بين الحرف / الصوت ، ولايلجأ بصورة أساسية أيضا إلى نظام تجزيء الكلمة إلى مقاطع وتحويل كل مقطع إلى مقابله الصوتى كما فى الطريقة الثانية ، إنما ينظر إلى الكلمة ككل ليقوم بتمثيلها صوتيا من خلال استخدامه للمعجم الصوتى ثم يستخدم هذا التمثيل الصوتى فى التوصل إلى معناها من خلال عرضها على المعجم السيمانتى Semantica Lexicon .

ونحن نرى أن الطريقة الثالثة هى الطريقة التى أصبح يعتمد عليها فى تعليم القراءة فى المرحلة الابتدائية فى الوقت الحالى حيث تعرض الكلمة ككل ويتعلم الطفل نطقها مرة واحدة مع التلميح بمدلول الكلمة التى يتم تعلمها من خلال استخدام صورة توضح معناه - بينما أصبح النظام التعليمى لا يركز على الطريقتين الأولبين كما كان يحدث فى السابق عندما كان يعلم الطفل ويدرب على تعلم الحروف منفصلة ، حيث كان يتم تعليم الطفل كل حرف ومقابلة الصوتي، ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى تعلم الكلمات ككل، وذلك من خلال تدريب الطفل عليها مع استخدام صورة للإيضاح . والاعتماد على هذه الطريقة دون غيرها من الطريقتين الأوليين يعد خطأ فادحا؛ لأن التعويل على هذه الطريقة فقط يتنافى وفنيات سمات اللغة؛إذ الاعتماد عليها يؤدى إلى تغافل المقابل الصوتى لبعض الأحرف ، إذ توجد بعض الكلمات فى اللغة لا يتم نطق بعض أصوات حروفها ، ومن هنا فإن الاعتماد على هذه الطريقة سوف يؤدى إلى استدخال مشوش لبعض المفردات لدى الطفل ، فكلمة مثل «الشمس» أو كلمة مثل «اضطر» نجد أن الطفل عندما يتعلمها بالطريقة الثالثة لا يتعلم المقابلات الصوتية لبعض الأحرف ، فحرف اللام فى كلمة الشمس يعد مخفيا تماما فيصبح مقابلها الصوتى ككل كما لو كانت هكذا «أشمس» ومن ثم فإنك غالبا ما تجد الكثيرين من الأطفال ينطقونها بصورة صحيحة بعد التدريب عليها، ولكنهم قد يخطئون فى كتابتها ، وما يعاضد ما نذهب إليه أن كلمة مثل «اضطر» عندما يتم تحويلها ككل إلى مقابلها الصوتى ، تحدث

حالة من الإدغام لحرف الضـاد وحرف الطاء ليخرجا كحرف واحـد ومن مخرج خاص بهمـا، بحيث لا يصبح لكل حرف مخـرج خاص به، بل يخـرج الحرفان من مـخرج منفرد، لا هو مخرج الضـاد ولا مخرج الطاء ، كما أن المقابل الصوتى لإخـراجهما لا هو يمثل المقابل الصوتى لحرف الضاد خالـصا ، ولا هو أيضا يمثل المقابل الصوتى لحرف الطاء خالصا، ومن هنا فإن التدريب على التمثيل الصوتى للكلمة ككل سوف يؤدى إلى الخلط والارتباك فى لغة الطفل ، فضلا عن أن التعليم باسـتخدام الكلمة ككل وتحويلها ككل إلى مقابل صوتى يجعل الفرد يخزنها كمدرك بصرى فقط دون العلم بمكونات بنية الكلمة الداخلية ومقابلاتها الصوتية .

وكثـيرا ما نلاحظ الآن أطفال التـعليم الابتدائى إذا فتـحت له صفحة من كـتاب وقلت له اقرأ فـإنه سرعان مـا يقرأها وبسرعـة ، فإذا قلت له ضع أصبـعك على كلمة بعينها، فـإنه سرعان ما يضل الطريق ويقف حائرا . . . لماذا ؟ لأنه اعـتمد على تكوين صورة بصرية للكلمة ككل فى الذاكرة دون العلم بالمكونات الداخلية .

ونحن نرى أن الاعتـماد على الطريقة الأولى فى تعليم الـقراءة يعد نظاما فـاشلا بكل المقـاييس لأن أى حرف فى أى لغة له شـكل ، واسم ، ومسمى ، فـالشكل يمثل الصورة الكتابية ،والاسم يمثل منطوقه الصوتى منفردا ، بينما مسماه يمثل كيفية نطقه إذا وضع مجاورا لغيره فى كلمة ، وهو ما يجعله يأخذ تمثيلا صوتيا مخالفا لاسمه إلى حد كبير فحرف مثل الكاف له أشكال كتابيـة متعددة مثل : ك ،كـ ، . . . ، أما اسمه فهو كاف أما مسـماه فيتأتى من وضعـه فى الكلمة، وفيها قد يكون له مسـمى مختلف عن اسمـه اختلافا تامـا فضلا عن أن هناك من حـروف اللغة ما نجـد له مقابلا صـوتيا فى الكلمات متغـيرا إلى حد بعيد عنه إذا ما نطق الحرف منفـردا، فبعض الحروف إذا وضع فى بعض الكلمات تجـدك تقرأه وكأنه حرفـين اثنين من حروف اللغة ، فانظر مـثلا إلى حرف اللام فى كلمة لكن فإنك سوف تلحظ أن مقابله الصوتى كما لو كان حرفين هما اللام والألف فيتميز نطقه صوتيا إلى أكـثر من حركة ، وكأنه حرف متحرك من حروف اللغة، ومن هنا فإنـنا نرى أن يعتمد على الطرق الثلاث فى تعلـيم القراءة والكتابة دون الاعتماد على طريقـة بعينها، وهو ما ندعو له خبراء علم النفس التـعليمى وخبراء علم اللغة للاشتـراك سويا فى إيجاد طريقة مناسـبة وجديدة لتعليم القـراءة والكتابة للأطفال

بدلا من الاعتـماد على الطريقة المتـبعة فى التربيـة والتعليم والتى أدت إلى إفسـاد جيل بأكمله.

وفى معرض انتقـاد الطريقة الأولى وهى الطريقة التجزيئيـة فى تعليم القراءة نجد عالما مثل كولتـهارت (١٩٧٨) ينتقدها بمثل ما ذهبنا إليه ، إذ يـشير هذا العالم إلى أن العلاقة بين حروف اللغـة ومقابلاتها الصوتية ليست عـلاقة واحد إلى واحد ، بمعنى أنه ليس لكل حرف مقابل فونيـمى فى اللغة إذا ما انتظمت الأحرف فى كلمات ، ومن هنا فإن اشتقاق المقابل الصوتى باستـخدام التطابق الجرافيمى الفونيمى يعد خطأ (G P C) لأن العلاقة بين الأحرف والفونيمات لا تقع مـوقعا متطابقا فى الكلمات ، وتراه يضرب مثلا من لغته فـيقول : انظر إلى كلمة مثل Sheep تجدها خمسـة أحرف ولكنها تتكون من ثلاثة أصوات SH / EE / P ويضـيف قائلا أنه لـكى يتم استـخـدام نظام التطابق الجرافيمى - الفونيمى (G.P.C) فإنه يجب ألا نقسم الكلمة إلى أحرفها المنفردة ، ولكن يجب تحليل الكلمة إلى ثلاثة أصـوات ، كما أن تجهيـز الكلمة منفردة يعد مـختلفا عن تجهيزها إذا كـانت فى جملة (أى قراءة الكلمة ومعرفـة معناها) وهو ما يجب أن يكون معلمو القراءة على علم به ، فالتعرف على الكلمـة، أى قراءتها ومعرفة معناها ، إذا ما كانت فى جملة فإننا نعتبرها فى هذه الحالة أنها موضوعة فى سياق ، وهو ترتيب لغوى سوف يفرض على الكلمة بعض الدلالات الخاصة بهـا فى هذا السياق ، كما أن قراءتها منفردة قـد يؤخر زمن قراءتها والتـعرف عليها ،أى سـوف يؤخر تجهيـزها معجمـيا فى الغالب الأعم ، وهنـا نجد روبنستـاين ، وجارفيلد ومـيليكان Rubenstien Garfield Millikan (١٩٧٠) ، يشـيـرون إلى أننا عندمـا نسـأل بعض الأطفـال أو القـراء أن يوضحـوا ما إذا كـانت سلسلة الأحرف هذه تعـد كلمة أم لا ، فـإننا نلاحظ أن الزمن المتطلب لأداء ذلك يعد قـصيرا جدا وخـاصة عندما تكون سلسلة الأحـرف تكون كلمة مألوفة إلى درجة كـبيرة ، وقد يتأخر الوقت قليلا إذا ما كـانت سلسلة الأحرف المنتظمة فى الكلمة تكون كلمة غير شائعة التكرار فى اللغة .

ومن هنا يصبح من البدهى جدا أن تجهيز الجمـلة التى تتضمن كلمات غير شائعة التكرار سوف تتطلب وقتا أكبر فى تجهيـزها من الجمل التى تتضمن كلمات مألوفة لدى القارئ .

ويضيف شودورو Codorw (١٩٧٩) إلى أن من العوامل التى تؤثر فى تجـهيز الجملة والتوصل إلى معناها ككل ومعنى مكوناتها الفرعية ، هو أن تتضمن الجملة بعض الكلمات التى تـتشابه مع كلمات أخرى فى طريقـة كتابتها ، أى الكـلمات ذات الصور الكتـابية المتـشابهـة Homogragh ؛ وذلك لأن وجـود مثل هذه الكلمـات يتطلب من القارئ أو المستمع بحث المعجم العـقلى بحثا عشوائيا Random Serach ، وتهيئة أكثر من مرادف للكلمة Lexical Access ، وهو الأمر الذى سـوف يوفر مداخل متـعددة لموضع الكـلمـة Multiple enteies حـتى يتم الوصـــول إلى المعنى Meaning مــن ضـــمن عدد كبير من المعانى ، وهو ما يؤدى إلى حالة من الغموض المعجمى Lexical Mbiguit ، الأمر الذى سوف يزيد من زمن فهم الجملة ؛ لأن القارئ أو المستمع سوف يكون مضطرا لانتـخاب أحد المعانى من ضمن هذا الحـشد الهائل للمتـشابهات التى تم تهيئتها داخل المعجم العقلى للفرد .

كما يؤثر على التعرف على الكلمة ومعرفة معناها ترابط الجملة سيمانتيا، وكذلك ترابطها من الناحـية التركـيبية ، فـالجمل التى تتسم بأنهـا مترابطة المعنى والتـركيب أو مترابطة المعنى فقط أو التركيب فقط تسهل إمكانية أن يتعرف الفرد على الكلمات الصعبة وتجهيزها معجميا بطريقة سريعة وسهلة .

ولهذا ، ومادام لتركيب الجملة أثره فى تجهيز الفرد لمعنى التركيب ومعنى مكوناته حينما يطلب منه فهم تركـيب لغوى ، وهو أمر يعد طبيعيا وأسـاسيا فى تعليمنا للنشء كيف يفهم اللـغة ، فإنه وكما يشـير كروهورست Crowhurst (١٩٧٩) يعد تعـقيد تركيب الجـمل بصور وأشكال متـعددة واحدة من أهم المهارات الـتى يحتاجهـا الأطفال ويجب تدريبهم عليها كى يستطيعوا الكتابة والفهم بفاعلية Effectively .

ويشير برنتايز Barnitz (١٩٧٩) إلى أهمية تدريب الأطفال على تراكيب لغوية مختلفة فى الوصول إلى معنى محدد أو الوصول إلى معانى مختلفة مع ملاحظة أنه عند بناء تراكيب لغوية مخـتلفة أن ما يؤثر على فهم الطفل لفهم الجملة من ناحـية التركيب هو تضمين الجملة أو التركيب اللغوى لضمير مرجعى Prononun - Referent أو المشار إليه بالضمير ، إذ الجمل التى تتضمن ضميـرا منعكسا تعد أصعب فى فهمها من الجمل التى لا تتضـمن أى ضمائر منعكسـة، إذ وجد أن الأطفال أسرع وأدق فى فـهم الجمل

التى لا تتضمن ضميرا منعكسا ، فجملة كهذه John Saw Mary and Jojn Said Hello to Mary « جون رأى مارى ثم قال جون لها مرحبا » أسرع فى فهمها إذا ما وضعت هذه الجملة على نسق يجعلها تتضمن ضميرا منعكسا كأن تكون كما يلى : . John Saw Mary and he Said Hello To Her

والظاهرة السابقة تسمى بظاهرة الانعكاس الخلفى أى أن الضمير يشير إلى شىء قد سبق فى الجملة Backwqrd refernce ، على أننا يجب أن نشير إلى أنه قد لا يكون لانعكاسية الضمير نفس التأثير فى قدرة الأطفال على الفهم وخاصة إذا كان انعكاس الضمير من نوع الانعكاس الأمامى Forward - Referent ،أى أن ما يشير إليه الضمير يعد لاحقا عليه فى الجملة ، فالجملة السابقة أسهل فى فهمها وتذكرها عما إذا وضعت لتتضمن مثيرات إليها خلفيا ، أى إذا ما تضمنت انعكاسا خلفيا كأن تصبح هكذا :

because it was in John and his Father Wanted to by a Iarge Trainsct.

Mar did not believe it , but Mary rides her Paskelte borad in busy Strcet.

ويشير بيرسون Prarson (١٩٧٤) إلى عامل آخر جدير بالاهتمام ويؤثر على سرعة قراءة الأطفال للجمل، بل ويؤثر أيضا فى فهمهم لمعناها ، إذ يشير بيرسون استلهاما لنتائج دراسة له أجراها فى هذا المجال إلى أن معنى التراكيب التى تتضمن علاقات السبب والنتيجة بصورة واضحة تعد أسهل فى قراءتها بالنسبة للأطفال مقارنة بالجمل التى لا يتضمن تركيبها علاقات واضحة بين الأسباب والنتائج ، فالجمل من هذا النوع Because The Chain Broke The Machine Stopped تعد أسهل فى قراءتها إذا ما وضعت هذه الجملة فى صورة تختفى فيها العلاقة بين مكوناتها ونتيجتها كأن توضع هكذا :

The Chain Broke Machine Stopped.

انكسر الجنزير ، توقفت الماكينة .

خامسا : التفسيرات النظرية لكيفية حدوث التجهيز المعجمى

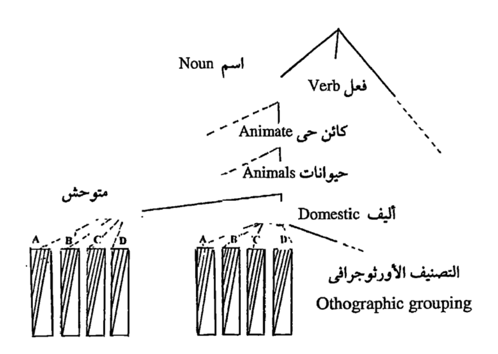
توجد العـديد من التفسـيرات النظرية التى تلقى الضوء لكيـف يحدث التجهـيز المعجمى والتعرف على الكلمة ، وفى هذا الإطار يشير فورستر Forster (١٩٧٩) إلى منهجين رئيسين Two Major Approaches .

المنهج الأول : وهو ما يمكن أن نسميه بمنهج الكشف Detector والذى يتبناه ماير وسكوفا هيفيلدت Meyer & Schvaneveldt (١٩٧٦) ومورتون Morton (١٩٧٠) إذ يفيد أصحاب هذا المنهج بأن المعجم العقلى Mental Lexicon يوجد به كاشف يناظر كل كلمة يتم عـرضها بما هو مخزون فى المعـجم ، وهذا الكاشف يتم تضبيطه انتـقاليا Selctivey Tuned طبقا للخصائص الإدراكية للكلمة ، وأن لكل كاشف عتبة Thers-hold محكومة فى عملها بدرجة شيوع أو تكرار وجود هذه الكلمة .

فعندما يتم عرض الكلمة المراد تجهـيزها - تنشط الكواشف الخاصة بكل الكلمات التى لهـا نفس الخصـائص العـامة للكلمـة Commone Attributs موضـع الاختـبار والتجهيز وتمارس فحصها للكلمة حتى تصل عتبة أحد هذه الكواشف إلى ذروة التنشيط - مستفيدا من خصائص الكلمة الإدراكية - فى هذه الحالة فإن هذا الكاشف يوفر فرصة لنظم التجهـيز الأخرى لبحث وتجهيـز المعلومات المخزنة فى الذاكرة المعجـمية Lexical Memory مستفيدا أيضا من خصائص السـياق الخاص بالتركيب والدلالة التى توجد فيه الكلمة .

وتجدر الملاحظة من خلال ما تقدم إلى أن التجهيز المعجمى يعد ذا حساسية عالية إلى كل من التجهيز السينتاكتى والتجهيز السيمانتى وأنه لا يعمل مستقلا عنهما.

المنهج الثانى : وهو ما يمكن أن نسميه بمنهج البحث والذى يتبناه فورستر Forster (١٩٧٦) ، ورابنسـتاين Rubenstion (١٩٧١) ، وستـانرز Stanners وفورباخ وهيدلى Forbach and Headdley (١٩٧١) ، حيـث يرى أصحاب هـذا الاتجاه أن التجهيز المعجمى يعد عملية بحث نشطة ، وذلك كما يتضح من الشكل التالى:

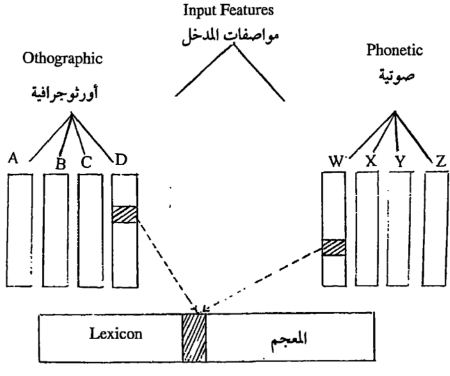


(شكل ٣-٢) التجهيز المنظم على أساس الوظيفة ، الشكل ، الشيوع

إذ إنه عندما يتم عرض الكلمة فإن الفرد يقوم باستخدام الخصائص الإدراكية لها فى تحديد المجموعة المعجمية الفرعية Subset التى تنتمى إليها الكلمة من مجموعة المدخلات المعجمية الكلية Total Lexical Entries .

بعد ذلك يتم بحث المجموعة الفرعية المعجمية بطريقة موسعة وعميقة تتابعيا وذلك بهدف تحديد الخصائص الإدراكية التى تناظر الكلمة داخل المعجم العقلى ، لتنشط بعد ذلك عمليات التجهيز السينتاكتى والسيمانتى مستفيدة من تأثيرات السياق السينتاكتى والسيمانتى التى تعرض فيه الكلمة ليسفر هذا النشاط عن الوصول إلى مجموعة فرعية أكثر تحديدا حول معنى الكلمة ، فإذا كان السياق السينتاكتى يشير إلى أن الكلمة اسم فإن البحث المعجمى يتحدد فى مجموعة الأسماء ، بعد ذلك يبدأ تأثير السياق السيمانتى فى تحديد المجموعة الفرعية التى يمكن أن تتضمن الاسم ، ويستمر البحث حتى يصل إلى الملفات الموجودة أسفل الشجرة المعجمية مستفيدا من الخصائص السينتاكتية والسيمانتية حيث يتم البحث فيها عن الخصائص الأورثوجرافية التى تتطابق مع معنى الكلمة .

ومما يساعد فى سرعة مسح هذه الملفات ، درجة شيوع الكلمة ؛ وذلك لأن هذه الملفات منظمة طبقـا لهذا المحك حيث توجد الكلمات الأكثـر شيوعا فى الأعلى والأقل شيـوعا فى الأدنى ، هذا إذا كانت الكلمة فـى سياق ، أما إذا كـانت الكلمة التى يراد التعرف عليها ، كـما فى مهام القرار المعجمى التى يتمثل هدفـها فى تحديد ما إذا كانت منظومة الأحرف تكون كلمة أم لا ، أو كما فى مهام الـقرار المعجمى التى يتمثل هدفها فى معرفة أى من الكلمتين يمثل كلمة حقيقيـة ، فإن الفرد يتبع تسلسلا آخر فى التجهيز يقوم فى أساسه على التجهيز الإدراكى ، وهو ما يوضحه الشكل التالى :



(شكل٣-٣) التجهيز المنظم على أساس الشكل والشيوع

حيث يقـوم الفرد بتحليل بنية المـثير اللغوى إلى البنيـة الصوتية والأورثوجرافـية ومطابقة البنيتين وبحث المعجم العقلى Lexiecan عن العنصر المعجمى المقابل للشفرتين الصوتية والأورثوجرافية، ومن ثم إصدار القرار المعجمى .

ويضع مـاكيـلاند ، وروميـل هارت Mccelland and Rumelhart (١٩٨١) نموذجا يسمى نموذج التنشيط يوضح فيه كيفية التعرف على الكلمات ذات الأربعة أحرف المكتوبة بصورة كبيرة Captial Letters يقوم على الافتراضات النظرية الآتية :

١- أن عناصر التعرف على الكلمة تقع فى مستويات ثلاثة هى : مستوى الصفة، ومستوى الحرف ، ومستوى الكلمة ، هذه المستويات تتدرج من الأسفل ثم إلى الوسط ثم إلى القمة على الترتيب .

٢- فى مستوى الصفة يتم تحديد الخصائص المتضمنة فى الأحرف المنفردة ، وتبدأ عملية التعرف فى هذا المستوى بالنظر إلى جانب من الحرف ، فإذا كان هذا الجانب يمثل خطا رأسيا مثلا فإنه يتم إرسال تنشيط Activation لكل الأحرف Units التى تتضمن هذه الصفة، وفى نفس الوقت يتم إرسال كف Inhibitions إلى كل وحدات الأحداث التى لا تتضمن هذه الصفة .

٣- عندما يتم التعرف فى مستوى الحرف على حرف ما فى الكلمة فإنه يتم إرسال تنشيط إلى كل الكلمات التى تتضمن هذا الحرف ، وإرسال كف فى نفس الوقت إلى الكلمات الأخرى التى لا تتضمن هذا الحرف .

٤- يتم التعرف على الكلمة فى مستوى الكلمة ؛ حيث يتم فى هذا المستوى تنشيط وحدات الكلمة مما يزيد بالتبعية مستوى التنشيط لكل الأحرف التى تكون هذه الكلمة .

ويشير ماكيلاند وروميل هارت (١٩٨١) إلى أن اتجاهى التجهيز من أسفل لأعلى ومن أعلى لأسفل يعدا متضمنين فى التعرف على الحرف والتعرف على الكلمة ، فالاتجاه من أسفل لأعلى يخص الانتقال من مستوى الصفة إلى مستوى الحرف فمستوى الكلمة عن طريق التنشيط والكف ، والاتجاه من أعلى لأسفل يخص الانتقال من مستوى الكلمة إلى مستوى الحرف .

وطبقا لهذا النموذج فإن ماكيلاند وروميل هارت (١٩٨٧) يشيران إلى أن تجهيز اللغة يتضمن العديد من المستويات مثل المستوى السيمانتى، والسينتاكتى، ومعنى الكلمة، والكلمة، والحرف، ومستوى الصوت وأنها تعمل فى إطار متفاعل فى التجهيز.

قياس التجهيز المعجمى:

يتضمن التجهيز المعجمى عددا من العمليات الفرعية التى يستخدمها الفرد للوصول إلى التعرف على الكلمة .

هذه العمليات الفرعية يمكن إجمالها فى :



١- التشفير الصوتى:

ويعرفه تورجسين وآخرون Torgesen et . al (١٩٩٢) بأنه حساسية الفرد أو أوعية الصريح للبنية الصوتية للكلمات وتتضمن هذه العملية مهارتين فرعيتين :

أ- مهارة التحليل الصوتى Phonenmie Analysis أو التجزىء الصوتى Phoneme Segmentation ويعرفها لوكيز Lawkowiz (١٩٨٠) بأنها الحساسية إلى أو التعرف الواضح على الفونيمات المنفردة فى الكلمات .

بينما يعرفها دافيتا وسبيك Diveta & Specce (١٩٩٠) بأنها القدرة على تجزىء أو توليف الكلمات المسموعة دونما أن تكون هناك معينات بصرية بالأحرف.

ب- مهارة التوليف الصوتى Phonological Blending وهى مهارة تشير إلى القدرة على دمج سلسلة أو منظومة من الفونيمات المنفصلة مع بعضها البعض لكى تكون كلمة .

٢- التشفير الأورثوجرافى Orthographic Coding :

وهى حساسية الفرد لتمييز الشكل الكتابى للكلمات واللاكلمات المتشابهة من الناحية الصوتية Homoph.

٣- التشفير السيمانتى:

وهو حساسية الفرد للتعرف على معنى المدرك البصرى والوصول إلى العلاقات السيمانتية الصحيحة التى توصله وتفصله عن المدركات المشابهة فى المعنى .

وفى إطار قياس عملية التجهيز المعجمى يشير أولسون وآخرون Olson et . al (١٩٨٩) إلى أن التشفير الصوتى يقاس من خلال سرعة ودقة قراءة الفرد للكلمات الزائفة ، بينما يتم قياس التشفير الأورثوجرافى وذلك من خلال سرعة ودقة التمييز بين الكلمات المتشابهة من الناحية الصوتية والمختلفة من الناحية الكتابية مثل Rane , Rain ومن الاختبارات التى تستخدم لقياس التجهيز الصوتى ، اختبار ستوبا Stopa لتورجسين وبريانت Torgesen & Bryan وهو اختبار يتكون من ثلاثة أبعاد وهى :

البعد الأول : وفيه يتم عرض كلمة مثيـر أو صورة تمثل كلمة ويوجد تحتها ثلاث كلمات ويطلب من المفحوص تحديد الكلمـة التى تبدأ بنفس الصوت التى تبدأ به الكلمة المثير أو الصورة التى تعبر عن كلمة ويستخدم هذا البعد لقياس عملية التشفير الصوتى

البعـد الثانى : وفيه يتم عرض أربع كلمـات ، ويتم سؤال المفحوص عن أى من الكلمات تبدأ بصوت مـختلف عن الكلمات الثلاث الأخرى ويستخـدم هذا البعد أيضا لقياس عملية التحليل الصوتى .

البعد الثالث : وفيه يطلب من المفحوص أن يحدد عدد الأصوات Sounds التى توجد فى كلمـات مكونة من عدد مختلف من الفـونيمات Phonemes ويستخدم هذا البعد لقياس عملية التوليف الصوتى .

ومن المهام التى تستخدم لقياس سرعة التجـهيز المعجمى المرتبط بالناحية الإدراكية مهـمة تناظـر الحرف Letter - Matching لبوسنر ومـيتـشيل Posner and Mitchell (١٩٦٧) ، وفى هذه المهمة يتم عرض أزواج من الأحـرف ، وما على المفحوص سوى أن يحدد ما إذا كان كل زوج يعرض عليه.

١- متناظر فيزيائيا مثل: (AA or bb) .

٢- متناظر اسميا مثل: (Aa or Bb) .

٣- غير متناظر لا فيزيائيا ولا اسميا مثل: (AB or ba) وتعتبر السرعة والدقة بارامترات القياس التى تدلل على كفاءة التجهيز المعجمى .

ونحن نرى أن هذه المهمة إذا اسـتخدمت فى ضوء الشرط التجـريبى الأول فإنها تقيس التشفير الأورثوجرافى ، أما إذا استـخدمت فى ضوء الشرط التجريبى الثانى فإنها تقيس التشفير السيمانتى ، أما إذا أجـريت فى ضوء الشرط التجريبى الثالث فإنها تقيس تكامل عمليتى التشفير الأورثوجرافى والسيمانتى فى التجهيز المعجمى .

ويعرض إهـرى وويلس Erhi and Wilce (١٩٨٣) لمهـمة زمن رد الفـعـــل Reaction - Time Task لقياس سرعة التـعرف على الكلمة ، وتقوم هذه الطريقة فى القياس على قدرة الفرد على سرعة تسمية (٦٨) مثيرا موزعة على ثمانى فئات وهى

١- أرقام معبر عنها بكلمات مكتوبة .

٢- أعداد حسابية Digits .

٣- أشياء معبر عنها بكلمات مكتوبة .

٤- صور Pictures .

٥- ألوان معبر عنها بالكلمات .

٦- مربعات ملونة Colored Squares.

٧- كلمات حقيقية لا تعبر عن أشياء .

٨- كلمات زائفة .

ومن المهام التى تستخدم لقياس التجهيز المعجمى - التعرف على الكلمة - مهمة بوسنانكى وراينر Posnanky & Rayner (١٩٧٧) ، وفى هذه المهمة يتم عرض أزواج من الكلمات التى تتطابق صوتيا ولا تتطابق أورثوجرافيا مثل Deer / DEER، أو غير متطابقة لا صوتيا ولا أورثوجرافيا ويطلب من المفحوص ذكر حالة التطابق .

ومن المهام التى تستخدم لقياس الفروق بين عمليات التجهيز المعجمى أيضا ، مهمة تسمية الكلمة Word - Naming Task وفى هذه المهمة يتم عرض أزواج من الكلمات ، توضع إحدى هذه الكلمات فى صندوق وتسمى الكلمة المستهدفة Target Word ، ويطلب من المفحوص قراءتها بدقة وبسرعة أثناء عرضها على شاشة عرض متزاوجة مع كلمة أخرى ، هذه الكلمة قد تكون مشابهة للكلمة المستهدفة صوتيا مثل (Bowl Coal) أو كتابيا مثل (Bowwl : Owll) أو سيمانتيا مثل (Bowl : Dish).

- يؤخذ من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء محكات على دقة التشفير .

- الكلمة التى لا يستطيع المفحوص قراءتها تحسب خطأ عليه .

ومن المهام التى تستخدم أيضا فى قياس عمليات التجهيز المعجمى الفرعية والمتمثلة فى التشفير الصوتى - التشفير الأورثوجرافى والتشفير السيمانتى . . مهمة أندروود وبرجز، وفى هذه المهمة يتم عرض بطاقات على المفحوص ، كل بطاقة تحمل صورة لشىء مألوف، وعلى كل صورة تكتب كلمة ذات خصائص معينة تختلف باختلاف العملية الفرعية المطلوب قياسها، ومن أمثلة هذه البطاقات :

- بطاقة عليها صورة « ذراع » مكتوب عليها كلمة تشابه كلمة « رجل » وتستخدم هذه الفكرة لقياس التشفير السيمانتى .
- بطاقة عليها صورة « ذراع » مكتوب عليها كلمة تشابه اسم الصورة كتابيا وتستخدم هذه الفكرة لقياس التشفير الأورثوجرافى .
- بطاقة عليها صورة « ذراع » مكتوب عليها كلمة تشابه اسم الصورة صوتيا وتستخدم هذه الفكرة لقياس التشفير الصوتى .

من أمثلة البطاقات المستخدمة فى هذه المهمة .

Picture	Semantic	Graphemic	Phonemic
Arm	Leg	Warm	Calm
Key	Door	Deaf	Fee
Horse	Cow	Gzey	Force

- تعرض هذه المهام باستخدام جهاز العرض الضوئى « التاكستكوبى » .
- تلقى التعليمات إلى المفحوصين بتجاهل الكلمة تجاهلا مطلقا .
- يطلب من المفحوص أن يسمى الصورة بأقصى سرعة ممكنة دون ارتكاب أخطاء .
- إذا لم يكتب المفحوص اسم الصورة فإنه تسجل عليه خطأ .
- يتم تسجيل الزمن المستغرق كدالة على دقة التشفير .

كما يعرض سترنبرج Sternberg (١٩٨٥) لمهمة تناظر المثيرات Stimulus - Matching لقياس دقة وسرعة التجهيز المعجمى، وفى هذه المهمة تعرض على المفحوص أزواج من الكلمات ، ثم يطلب من المفحوص دقة وسرعة الحكم عما إذا كان كل زوج من الكلمات متناظرة أم لا ، وذلك طبقا للمحك التجريبى (اسمى ، فيزيائى، سيمانتى ، سينتاكتى) ومن مميزات هذه الطريقة أنها تستطيع قياس جميع مستويات التجهيز ابتداء من المستوى الإدراكى (اسمى ، فيزيائى) حتى المستويات السيمانتية والسينتاكتية .

وبذا يمكن الإشارة إلى بعض الخلاصات التالية:

١- أن التجهيز المعجمى يتضمن أسلوبين فى التجهيز :

أ- التجهيــز المباشر، وذلك عندما تتطابق منظومة الكلمــة كصوت ومدرك فى آن واحد.

ب- التجـهيز غيــر المباشر، وذلك عندمــا لا تتطابق منظومة الكلمة كـصوت ومدرك فى آن واحـد ، وهو ما يظهر من خلال كلمــات اللغة التى تكون كتابتها غير مطابقة لنطقها والعكس .

٢- أن التجهيز المعجمى يتم على مستويين ، هما المستوى الإدراكى وهو المستوى الذى يتضــمن عمليــتى التشفــير الصوتى والأورثوجــرافى والمطابقة بينهــما ، والمستوى التــمثيلى وهو ما يخـص بحث معنى الكلمة وفئـتها المعجــمية من خلال شبكة العلاقات السيمانتية داخل المعجم العقلى .

٣- أن التجهيز المعجمى يتم فى زمن قصيــر جدا ، وتتوقف دقة وسرعة التجهيز المعجمى على العديد من العوامل المختلفة .

٤- أن التجهـيز المعجمى رغم أنه يتـم فى زمن قصير جدا يتــراوح بين جزء من الثانيــة إلى عدة ثوان، إلا أنه يتم من خــلال مراحل وإستــراتيجيــات يتبعــها المجهز أثناء التجهيز .

٥- أن التجــهيز المعجــمى يتضمن العــديد من العمليات الفــرعية وهى عــمليات تخص الشكل وعــمليات تخــص المحتــوى وذلك طبقــا لنوع المهمــة وهدف المجهز، والعمليات التى تخص الشكل هى :

١- التشفير الصوتى .

٢- التشفير الأورثوجرافى والمطابقة بينهما .

٣- التحليل .

٤- التوليف ، وهى عمليات تتم على المستوى الإدراكى .

والعمليات التى تخص المحتوى وهى :

عمليــات البحث عن المعــنى المعجمى مــن خلال عمليــتى التشـفيــر السينتــاكتى والسيمانتى ، ثم إجراء تكامل بين هذه الشفرات وإصدار القرار المعجمى .

٦- توضح التفسيرات النظرية التى عرضنا لها مدى تعقيد عملية التجهيز المعجمى رغم أنها تتم فى فترة زمنية صغيرة جدا .

٧- أن عمليـة التجهيـز المعجمى تمثل المستـوى الأول والآلى فى عمليات تجـهيز الرسالة اللغوية، وأن القصـور فى عملية التجهيز المعـجمى يؤثر فى عمليات التجهـيز السينتاكتى والسيـمانتى والبراجماتى مما يؤدى فى النهـاية إلى قصور الفهم.

٨- أن قياس التجهيز المعجمى يتضمن قيـاس مستويين من التجهيز المعجمى هما المستوى الإدراكى والمستـوى التمثيلى، كما يظهر بوضـوح من خلال التعرف على معانى الكلمات فى سياق، ومن المهام التى تقيس التجهيز المعجمى على المستوى الإدراكى :

* مهمة قياس التشفير الصوتى والأورثوجرافى (أولسون وآخرون ١٩٨٩) .
* اختبار استوبا STOPA (تورجسين وبريانت) .
* مهمة تناظر الأحرف يوسنر وميتشيل (١٩٦٧) .
* مهمة زمن رد الفعل لإهرى وويلس (١٩٨٣) .
* مهمة بوسنانكى ورابنر (١٩٧٧) .

ومن المهام التى تقيس التجهيز المعجمى على المستوى التمثيلى :

* مهـمة تسميـة الكلمة فى ضوء الشـرط التجريبى الثـالث لأندروود وبرجز (١٩٨٤) .
* مهمة تناظر المثيرات لستيرنبرج (١٩٨٥) فى ضوء الشـرطين التجريبيين الثالث والرابع .

سادسا : التجهيز السيمانتى وقياسه :

أ- تعريف السيمانتيك (المعنى) :

يعد الفصل فى الكتابة بين التجهيز السيمانتى والتجهيز السينتاكتى وقياسهما فصلا تعسفيا لا يقوم على أساس علمى ، كمـا أنه يؤدى إلى مشقة بالغة عند التحليل البحثى للوقوف على طبيعـة وماهية نوعى التجهيز؛ وذلك لأن مجـرد حسم الخلاف بين علماء

اللغة وعلماء النفس ، وبين علماء كل مجال فيما بينهم حول الوصول إلى تغليب أهمية الدور الذى يلعبه كل جانب مقارنة بالآخر ، أو حتى تحـديد أسبقية أحدهما على الآخر فى عملية تجهيز وفهم اللغة أمر مرد خلاف ولم يتم حسمه إلى الآن .

ورغم ذلك فإننا فصلنا بينهـما مضطرين، وذلك لأغراض بحثية محـضة تتطلبها طبيـعة التأليف - وفى هـذا الجزء سوف يتم عـرض مختـصر لماهية السـيمانتـيك وكذا التحليل (التجهيز) السيمانتى وكيف يتم قياسه .

تتعدد وجهات النظر نحو السيمانتيك Semantics حيث يشير كمال محمد بشر (١٩٧١) إلى أن ذلك راجع إلى اخـتـلاف الأسـاس الذى يتم النظـر من خـلاله إلى السيمانتيك ، فهناك من ينظر إليه على أنه دراسة المعنى على مستوى اللفظة (الكلمة) ، وهو ما يسـمى بالسمـانتيك المعـجمى Lexical Semantic ،وهناك من ينظر على أنه دراسة المعنى على مستوى التراكيب ، وهو ما يسمى بالسيمانتيك السينتاكتى Syntactic Semantic ، وهناك من ينظر إلى السيمانتيك على مستوى اللفظة والتركيب، ولكن فى إطار اجتماعى معين ، وهو ما يسمى بالسيمانتيك الاجتماعى Social Semantic .

ومهما يكن من الاختلاف حول تحديد مـفهوم السيمانتيك ومكوناته إلا أن الثابت هو أن المعـنى هو موضـوع السيمـانتـيك، وفى هذا الإطار يشـير هالهان وكـوفـمان Hallahan and Kauffman (١٩٨٠) إلى أن مفهـوم السيمانتيك يشـير إلى فهم المعنى اللغوى .

ومن ثم فقد حظى المعنى باهتمامات متعـددة من تخصصات مختلفة مثل المناطقة والفلاسفة وعلماء اللغة والاجتماع والأنثربولوجى ؛ لذا فقد تعددت أنواع المعنى ، ومن هنا يلاحظ وكـما يشيـر عمـر مخـتار (١٩٨٣) أن علماء اللـغة يتحـدثون عن المعنى الإشارى Donative Meaning - وهو المعنى الذى يملكه اللفظ عن طريق ما يشـير إليه المعنى التصورى أو الدلالى Conceptual & Conotative وهو المعنى المتـصل بالوحدة المعجـمية حين تـرد منفصلة . المعنى الأسلوبى وهو المعنى الذى تحـمله فقـرة من اللغة بالنسبـة لمستعملهـا والمنطقة الجغـرافية التى تنتمى إليـها . المعنى النفسى ويشـير إلى ما

يتضـمنه اللفظ من دلالات عند الفرد ذاته [فى جـمعة سـيد يوسف (١٩٩٠)] ويرى الرفاعى (١٩٩١) أن هذا المعنى يتـأثر إلى حد كبير بالخـبرات الحسية الـتى يمر بها الفرد وترتبط بهذه الكلمات ارتـباطا عاليا ، ومن ثم فإن هذا المعنى يخـتلف من فرد إلى آخر لاختلاف الخبرة الحسيـة والمعنى الإيحائى ، وهو المعنى الذى يتعلق بكلمات ذات مقدرة خاصة على الإيحـاء كالاستخـدامات المجازية Metaphoric . أما علماء الـنفس وكما يذكر فيندلر Fendler (١٩٧٤) فيقسمون المعنى إلى أنواع مثل المعنى الخارجى Extensional Meaning وهو ما يشيـر إلى الشىء الذى تمثله الكـلمة . المعـنى المفـهومى Inteonsional Meaning وهو نفس المعنى التـصورى عند اللغويين ، المعـنى الترابطى Associative Meaning وهو انعكاس معـنى اللفظ من خلال ما يرتبـط به من كلمات أخرى ، فـالمعنى الإيحائى وهو ما يدل عليـه اللفظ معرفـيا وما يوحى إليه وجـدانيا ، والمعنى الســياقى Contextral Meaning وهو الدلالات المخـتلفـة للكلمـة باختـلاف السـياقـات التى ترد فـيه المعنى الشـرطى Conditional Meaning وهو المعنى المتولد بالاشتـراط ، والمعنى التركيـبى (البنائى) Syntactical Meaning وهو المعنى المتولد باختلاف نظم الكلمات وترتيبها (جمعة يوسف ، ١٩٩٠) .

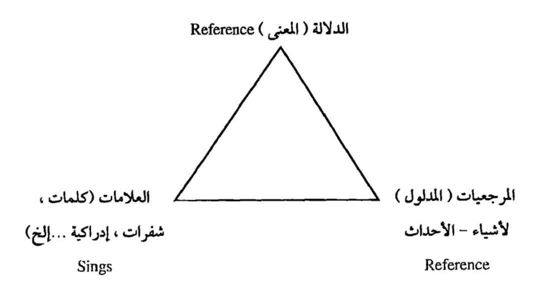
وإذا كان فهم المعنى يمثل جوهر الدلالة السيمانتية للرسالة اللغوية سواء كان ذلك على مسـتوى اللفظة ، أو الجملة ، أو الفقـرة ، أو النص ، فإن التحـــليل السيــمانتى Semantic Parsing وتجهـيز الرسـالة اللغوية المعـروضة يمثل الأساس الـذى فى ضوئه يصل المجهز إلى المعنى .

وفى هذا الإطار يشير جارمان Garman (١٩٩٠) إلى أن التحليل السيمانتى لا يقف عند حد فهم معانى الكلمات الواردة فى الرسـالة اللغوية ، مسـموعة أم مقروءة - فقط إنما يتضمن بالإضـافة إلى ذلك معالجة العلاقات التى تـربط هذه الكلمات معا من الناحية السينتاكتية والسيمانتية والصوتية والصرفية ، فى سياق معين . كما يشير بيرسون Pearson (١٩٨٠) إلى أن التحليل السيمانتى هو معرفة المجهز (قارئا أو مستمعا) بما تشير إليه الكلمات فى الواقع الحقيقى Real World وكيف ترتبط هذه الكلمات بعضها ببعض هرمـيا Herarchically ، حيث إن الكلمـة كمـا يشير كـيمبـسون Kempson (١٩٧٩) تمثل أكثر من عنصـر معجمى Lexem والعنصر المعجـمى له صور تنتظم فى نموذج معجمى خـاص بها وتربطه بالعناصر المعجميـة الأخرى شبكة علاقات سيـمانتية

تتمثل فـى المتضادات Antonyms ، والمترادفات Homonyms، والتصيمات التـحتية والفوقية Hyponyms للعنصر المعجمى فى علاقته بالعناصر المعجمية الأخرى ، وكذلك المكونات السيـمانتـية المتعـددة التى تمثل محمـولات هذا العنصر المعـجمى Pridicates ودلالتـه ، بينمـا يشـير جـوست وكـاربنتـز Just and Carpanter (١٩٨٧) إلى أن التحليل السـيمانتى يشير إلى العـمليات النفسيـة التى بواسطتها يفهم القـارئ العلاقات التصويرية أو المفـاهيمية Conceptual Relations بين عناصر أو مكونات الجملة وبناء تمثيلات لهذه العلاقات

وطبقا للنظرية السيـمانتية Semantic Theory فإن التحليل السـيمانتى وإصدار القرارات السيمانتية يتوقف على عدة عوامل يمكن تلخيصها فيما يلى

١- المعرفة الخاصـة بالمرجعيات أو المدلولات Referents ، إد إنه طبقا لنظريات المرجع Theories of Refernce فإن الشىء الواحـد له أسماء كثـيرة ، وكل اسم له أشيـاء كثـيرة، وأن الذى يتـوسط الشىء والاسم هو المعنى ، والذى يتمثل فى الخـبرة المدركة للأشيـاء والأحداث فى سياق ما، وهو مـا يوضحه نموذج أوجدين وريتشاردز Ogden & Richards الموضح فى الشكل التالى:



(شكل ٣-٤) نموذج المعنى لـ أوجدين وريتشاردز

ويشير الرفاعى (١٩٩١ : ١٩٧) إلى أن هذا النمـوذج يوضح وجود علاقة نيابة بين المرجعـيات (المدلول) والإشارات أو الـعلاقات ، كـما أنه توجد عـلاقة دلالة بين المرجعيات (المدلول) علاقة غير مـباشرة يتوسطها المعنى المتولد فى ذهن القارئ وهو ما يأتى عن طريق التعلم .

٢- المعرفة الخاصة بالضمائر وانعكاساتها .

٣- المعرفة الخاصة بالسياق المدرك .

٤- المعرفة بمعنى العناصر المعجمية .

٥- المعرفة السيكولوجية بالمدرك ومعرفة خصائصة المميزة عن شبيه.

٦- التضمينات النشطة لربط ما هو النص مع ما هو مخزون بالذاكرة طويلة المدى (إيزنك وكين Esenek & Keane, 1999) .

ويشير جوست وكاربنتر Just and Carpenter (١٩٨٧) أن التحليل السيمانتى يتضمن العديد من العمليات الآتية:

١- انتقاء المخطط المعرفى المناسب للجملة المعروضة .

٢- مناظرة المعلومات الموجودة بالجـملة مع الشقوق Slots أو الفجوات التى يراد ملؤها فى المخطط ، وهذه الشقـوق تنقسم إلى ثلاثة أنواع طبقا للـمعلومات التى يعمل عليها التجهيز ، وتتمثل فى :

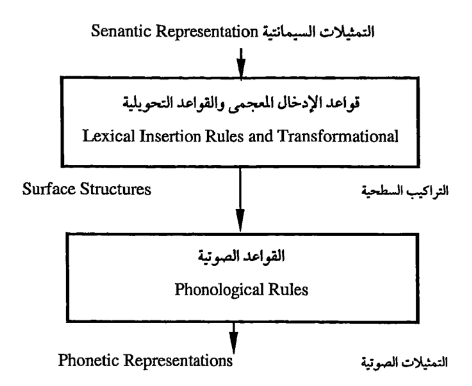
أ- الخبرة أو المحمول من الجملة Perdicate .

ب- المشاركين وأدوارهم فى الموقف الذى تتضمنه الجملة Arguments.

ج - الظروف والملابسات المحيطة بالموقف Circumistances .

٣- السرعة والدقة فى ملء الشقوق والفجوات بالمخطط .

ونظرا لأهمية التجهيز السيمانتى فى فهم اللغة فإن ماكولى ولاكوف MeCawley and Lakoff (١٩٧١) يعتـبران التجهـيز السيـمانتى وفهم المعنى همـا العامل الرئيس الذى يكمن خلف عملية الـفهم كما أنه سابق على التجـهيز السينتاكـتى ، وذلك طبقا لنموذج السيمانتيك التوليدى Generative Semantic الموضح فيما يلى :



(شكل ٣-٥)نموذج المتحدث - المستمع فى اللغة طبقا لموضع السيمانتيك التوليدى

وطبقا لهـذا النموذج فإن اللغة تتـكون من ثلاثة مكونات هى: المكون الصوتى ، المكون السيمـانتى ، والمكون السينتاكتى ، وأن المكون السيـمانتى هو المكون المركزى فى فهم اللغة .

وإبرازا لدور هذا المكون فى فـهم وإنتاج اللغة يشـير هذا النمـوذج إلى أن إنتاج الجملة وكذلك فهمـها إنما يبدأ بالتمثيل السيمانتى لما يكـمن خلفها من معنى ، وهو ما يشيـر إلى أن المعـنى فى اللغة والتمـثيل السيمانتى المتولد يعـد سـابقا على اللغـة Perlingustic أى البنية السطحـية لها كما يظهـر فى صورة أصوات مفهـومة وتراكيب سينتاكتية مـعينة ، فبعد أن يتم التمثيل السيمـانتى لمعنى الجملة يبدأ الفرد فى تطبيق كل من التحـويلات السينتاكتـية والمعجمـية على هذا التمـثيل وذلك لإنتاج البنية السطحـية للجملة (سولبرج Solberg : ١٩٧٥) .

ومن الجدير بالملاحظة أن هذا النموذج يقوم على عكس الأساس الذى تقوم عليه النظرية القياسية الموسعـة فى اللغة لتشومسكى Chomsky (١٩٧١) ، حيث يرى هذا النموذج أنه طبقا للوظيفة التـوليدية للغة فإن العوامل السيمانتية والسـينتاكتية تختلط مع

بعضها البعض ، مع بعض الأسبقية للتمثيل السيمانتى ، أما نظرية تشومسكى (١٩٧١) فتجعل وظيفة التمثيل السيمانتى متمثلة فى تفسير التراكيب السينتاكتية والتى تعد سابقة عليه .

ونحن نرى أن كلا النوعين من التجهيز لا يعملان بصورة مستقلة عن بعضهما البعض فى فهم وإنتاج اللغة ، كما أنهما يعملان متأنيين وبطريقة متكاملة أثناء فهم وإنتاج أى رسالة لغوية .

وفى هذا الإطار يشير سولبرج Solborg (١٩٧٥ : ٣٣٦) ، وماكليلاند Meclleland (١٩٨٧) إلى أنه لا يمكن فهم وصياغة الجملة جيدا اعتمادا على التجهيز السينتاكتى فحسب ولكن اعتمادا على الناحيتين السينتاكتية والسيمانتية ، إذ لا يمكن فصلهما فى مكونين مستقلين أثناء التجهيز (إيزنك وكين Esenck & Keane : ١٩٩٢).

ب- قياس التجهيز السيمانتى :

من خلال استقصائنا لأساليب قياس التجهيز السيمانتى ، وجد أنها تشمل أساليب قياس فى مستوى الكلمة ، والجملة ، والفقرة أو النص ،وأنه لا توجد طرق متعددة لقياس كل مستوى فى التجهيز السيمانتى ، منها ما يركز على منظومات اللغة والصورة ، ومنها ما يركز على منظومات اللغة فقط فى القياس، وسوف يتم عرض مختصر لبعض أمثلة القياس فى هذا الجانب ، ومن هذه الأمثلة :

طرق قياس التجهيز السيمانتى على مستوى الكلمة : طريقة كوهين ونيتلى Cohen and Netly (١٩٧٨) .

وفى هذه الطريقة يتم عرض سلاسل من الكلمات ، كل سلسلة تتضمن أربع كلمات ثلاث منها تنتمى إلى فئة سيمانتية واحدة ، ويطلب من المفحوص تحديد الكلمة التى لا تنتمى إلى سلسلة الكلمات فى المعنى .

يتم تقييم أداء المفحوص فى ضوء الزمن أو عدد الأخطاء .

طريقة سيمون وكاميونى Summons and Lameenie (١٩٩٠) لقياس معانى المفردات وتنقسم إلى أسلوبين :

أ- الأساليب الإستاتيكية Static Styles وفيها تكون استجابة المفحوص متمثلة فى أحد الأشكال الآتية :

١- الاختيار من متعدد .

٢- الحكم بنعم أو لا .

٣- المناظرة Matching.

٤- الاستجابات التى يتم بناؤها أو تركيبها Constructes Response.

(ب) الأساليب الديناميكية Dynamic Styles . وتقوم هذه الأساليب على استخدام نوعين من المهام :

١- مهمة الإنتاج للاستجابة بدون تلميح Unprompted Production Task
وفى هذه المهمة يتم إعطاء المفحوص قائمة من الكلمات مثل (جنيه ، ضريبة ، تلميذ ، قمح . .) ثم يقوم الفاحص بإلقاء المفردة شفاهة على المفحوص ويطلب منه أن يقوم بتعريف هذه المفردة تعريفا كاملا أو إعطاء مرادفها، وذلك من خلال سؤال إلى المفحوص مثل: ما هو القمح ؟ أو ماذا تعنى كلمة قمح ؟

فلو تمثلت استجابة المفحوص فى إعطائه لمرادف الكلمة، أو تحديد المواصفات والخصائص السيمانتية للكلمة تحديدا دقيقا، فإنه يتم تطبيق المفردة التى تليها، أما إذا أخطأ المفحوص كأن عرف المفردة تعريفا غامضا أو غير كاف أو غير صحيح فإنه يتم تطبق مهام الإنتاج السريع القائم على التلميح، ويتم تقدير الدرجات بواسطة اثنين من المقدرين كما يلى :

أ- فى حالة تعريف المفردة تعريفا كاملا Full Concept Knowlege : ثلاث درجات.

ب- فى حالة تعريف المفردة تعريفا جزئيا Partial Concept Knowlege : درجتان.

٣- فى حالة تعريف المفردة تعريفا غير صحيح inaccurate Concept Knowlege : صفر .

٢- مهمة الإنتاج السريع القائم على التلميح Prompted Choice Response: وفى هذه المهمة يتم عرض الكلمة ، ويتم عرض لوحة مرسوم عليها صور، صورة منها تمثل الكلمة تمثيلا صحيحا والثلاث الباقية تعمل كمانشتتات على أن يختار المفحوص

الصورة الصحيحة من خلال محاولة واحدة، وإذا أخفق المفحوص يقوم الفاحص بإعطائه الاختيار الصحيح، ويتم تقدير الأداء كما يلى :

١- فى حالة الاختيار الصحيح يعطى المفحوص درجة واحدة .

٢- فى حالة الاختيار الخاطئ يعطى المفحوص صفرا.

طريقة دوريل وبرازارد Durrell and Brassard (١٩٧٠) :

تقوم هذه الطريقة فى قياسها لتجهيز فهم المفردة على : عرض (٤) كلمات مفتاحية Key Words ، أسفل هذه الكلمات توجد صورة تمثل إحدى هذه الكلمات ومطبوع تحتها المفردة ، ويتلخص دور المفحوص فى اختيار الكلمة الصحيحة التى تعبر عن الصورة والمفردة Wood , et , al ,1984.

ونحن نرى أنه يمكن تعديل هذه الطريقة لتصبح أكثر صعوبة ودقة فى قياسها لتجهيز المفردة ، حيث يتم عرض (٤) كلمات مفتاحية ، وصورة واحدة تتكرر (٤) مرات ، إحدى هذه الصور يوجد تحتها الاسم الصحيح المطابق للصور ، والبقية أسماء مشتتة .

طرق قياس التجهيز السيمانتى على مستوى الجملة.

- طريقة سبرنج وفرينش Spring and French (١٩٩٠) .

- يعرض سبرنج وفرينش لعدد من هذه الطرق تتمثل فى :

أ- طريقة اختيار الصورة Picture - Choice :

وفى هذه الطريقة يتم استخدام جمل تتزايد طولها وتعقيدها وصعوبتها ، ثم تعرض هذه الجمل على المفحوص سمعيا أو قرائيا ، على أن يقوم المفحوص باختيار الصورة التى تعبر أفضل تعبير عن معنى الجملة المعروضة وذلك من بين أربعة بدائل من الصور.

يتم حساب عدد الأخطاء كمحك على كفاءة التجهيز فى حالة تثبيت الزمن والعكس صحيح .

ويشير سبرنج وفرينش (١٩٩٠) إلى أنه من مميزات هذه الطريقة أنها لا تشكل حملا زائد على الذاكرة العاملة .

ب- طريقة ترتيب الصورة Picture Arrangment

وفى هذه الطريقة يتم عرض جملة ، ويقوم المفحوص بترتيب مجموعة من الصور ترتيبا تتابعيا بحيث تمثل معنى الجملة وهى طريقة تشكل عبئا على الذاكرة .

ج- طريقة تنفيذ الأوامر Commonds :

فى هذه الطريقة يتم إلقاء جملة على المستمع تتضمن أمرا ، ويتحدد دور المفحوص فى تنفيذ الأوامر التى تتضمنها الجملة التى استمع إليها وذلك من خلال التأشير على مجموعة من الصور .

طريقة شانك ويلر Shankwelier (١٩٨٤):

وهذه الطريقة عكس الطريقة الأولى عند سبرنج وفرينش ، حيث فى هذه الطريقة يقوم المفحوص بالنظر إلى صورة واحدة فقط ، ثم يقوم بقراءة جمل أو الاستماع إليها، وما على المفحوص سوى انتقاء الجملة التى تعبر أفضل تعبير عن الصورة .

وتعد هذه الطريقة من الطرق التى تتسم بالسهولة فى التطبيق والإعداد، كما أنها تشكل حملا زائد على الذكرة العاملة وذلك من خلال المناظرة التى يجريها المفحوص بين الصورة وسلاسل كلمات الجمل التى سيختار من بينها (شانك ويلر وآخرون Shankwelier ١٩٨٤).

طريقة كلارك وكلارك Clark and Clark (١٩٧٢):

تعد هذه الطريقة مطابقة لنفس طريقة اختبار الجملة والصورة عند سبرنج وفرينش (١٩٩٠) إلا فى شرط واحد ، وهو أنها تقتصر فى بدائلها على اثنين فقط من الصور ذات المحتوى الرمزى ، حيث إنه فى هذه الطريقة عرض جملة مثل الصليب فوق النجمة وما على المفحوص سوى اختيار أحد الصورتين [صورة صليب فوق النجمة، وصورة نجمة فوق الصليب] التى تتطابق ومعنى الجملة ، وفى هذه الطريقة يتم استخدام صور متعددة للجملة فى حالة النفى أو الإثبات (لاب وفلود Lapp and Flood ١٩٨٧) .

ونحن نرى أن هذه الطريقة لا تعطى نتائج دقيـقة وذلك لوجود أثر واضح لعملية التخمين لأن عدد البدائل اثنين فقط .

وتجدر الملاحظة بأنه يمكن تعديل هذه المهمة لتأخذ الصورة الآتية ويتم عرض أنواع من الجمل (صحيحة فى مقابل خاطئة ، منفية فى مقابل مثبتة) .

يتم عرض جـملة واحدة فقط وصورة واحـدة أيضا، وما على المفحـوص سوى الإجابة بنعم أو لا وذلك فى مطابقـة الصورة للجملة من عدمه إلا أن هذه المهـمة أيضا تظل تعطى نتـائج دقيـقة وذلك لوجـود أثر واضح للتخـمين (لاب وفلود Lapp and Flood ١٩٨٧ : ٢٨٨).

الطرق اللفظية فى قياس التجهيز السيمانتى - على مستوى الجملة :

أ- طريقة دكتور وكولتهارت Dector and Coltheart (١٩٨٠) :

تقوم هذه الطريقة على استخدام أزواج من الجمل كل زوج مطبوع على بطاقة من الورق المقوى ، إحدى هاتين الجملتين صحيحة من نـاحية المعنى والجملة الثانية خاطئة، ولكنها تنطق بنفس الصورة التى تنطق بها الجملة الصـحيحة ، ويطلب من المفحوص أن يقرأ الجـملتين بصوت عال ، بعـد ذلك يطلب من المفحوص أن يضع عـلامة (√) أمام الجملة الصحـيحة (وهى الجملة التى لهـا معنى) ، وعلامة (×) أمام الجـملة الخاطئة (وهى الجملة التى ليس لها معنى) . يتم تقدير أداء المفحوص فى ضوء عدد الأخطاء.

ويشيـر دكتور (وكـولتهارت) إلى أن هذه الطريقـة تستخـدم لقياس العـيوب فى التجهـيز الذى يعتمـد بصورة كبيرة على الشـفرة الصوتية فى مقـابل التجهيـز البصرى المباشر، فإذا تلاشت الأخطاء إلى حد بعيد جـدا فإن ذلك يدل على أن المفحوص يعتمد على التجهيز البصرى المباشر ، أما إذا حدث العكس فإن ذلك يفيد بأن المفحوص يعتمد فى تجهـيزه للمـعنى على الشفـرة الصوتية (كـولتهـارت وآخرون. Coltherat et al : ١٩٨٦).

طريقة التجهيز السيمانتى لكوهين ونيتلى Cohen and Netly (١٩٧٨ : ٦٢٦).

تقوم مهمة (كوهين) لقياس التجهيز السيمانتى للجمل على استخدام (٤٠) جملة كل جملة تتضـمن من (٨) إلى (١٤) كلمة ، وقبل عرض أى جملة يتم توجـيه سؤال

إلى المفحوص ثم يتم عرض الجـملة ، ثم إعادة السؤال مرة ثانية بعد العـرض ، ومهمة المفحوص هى الوصول إلى إجابة هذا السؤال من خلال الجملة التى تم عرضها .

طريقة الإغلاق - أو الحذف الثابت Clozed Procedure :

وفى هذه الطريقة يتـم تقديم قوائم من الجـمل إلى المفحوص بعـد أن يتم حذف كلمة من الجـملة ويطلب من المفحـوص وضع كلمة من ذهنه تكمل المعنى، وقـد تعدل هذه الطريقة ليتم اختيار الكلمة المناسبة من بين عدة بدائل

[قياس التجهيز السيمانتى للجملة أو الفقرة]

طريقة دوريل وبرازارد Durrell and Brassard (١٩٧):

فى هذه الطريقة يقوم المفحوص بالاستماع أو القراءة لفقرة قصيرة، بعد ذلك يتم عرض جـمل على المفحوص (استـماعا أو قـراءة) هذه الجمل تتعلق بالفـقرة التى يتم عرضها، بعد عرض كل جمـلة يطلب من المفحوص أن يختار من بين (٤) جمل بدائل الجملة التى تمثل معنى الجملة المعروضة تماما فى ضـوء فهمه لما تدور حول الفقرة. (وود آخرون Wood et al : ١٩٨٤) .

طريقة الإغلاق أو الحذف الثابت Cloze Procedure

تقـوم هذه الطريقـة على تقـديم فقـرات أو نصـوص إلى المفحـوصين ثم يقـوم الفاحص بتشويه الفقرة أو النص عن طريق حذف كلمة بطريقة ثابتة على طول الخط فى الفقرة أو النص - كأن يتم حذف الكلمة الخـامسة أو السادسة ، ويطلب من المفحوصين وضع كلمة من ذهنهم تكمـل المعنى الصحيح ، وأحيـانا يتم اختيـار الكلمة التى تكمل المعنى من خلال كلمات بدائل .

تعقيب:

يوفر العرض السابق استخلاص ما يلى :

١- أن التجـهيز السـيمانتى يهـدف إلى الوصول إلى فهم المعنى سـواء كان على مستوى الكلمة أو الجملة أو النص .

٢- توجد تعـريفات مـتعددة للمـعنى ويتحـدد فى ضوء المعنـى اللغوى لـلكلمة منفردة، وكذا فى ضوء مـا يفرضه السياق التى تعرض فيـه الكلمة وارتباطها

بغيرها من الكلمات ، وكذا معنى التركيب اللغوى سواء كان جملا أو عبارات منفردة أو فى سياق .

٣- يعد المعنى والتحليل السيمانتى جوهر التراكيب اللغوية التى يقوم الفرد بتجهيزها .

٤- التجهيز السيمانتى والسينتاكتى لا يعملان بصورة مستقلة عن بعضهما البعض، كما أنهما يعملان متأنيين وبصورة متكاملة أثناء فهم وإنتاج الرسالة اللغوية .

٥- تمثل أساليب القياس التى عرض لها الباحث أساسا يتم فى ضوئه إعداد مهام قياس الفهم السيمانتى ، وكذلك وضع مهام التدريب أثناء العلاج .

٦- إن ما تقدم يفيد فى تعريف عملية التجهيز السيمانتى فى المؤلف الحالى كما يلى :

التجهيز السيمانتى هو المعالجة الذهنية للرسالة اللغوية سواء كانت كلمة منفردة أو سياقا أو تركيبا لغويا (جملة - فقرة) بهدف التحديد لدلالة مكونات هذه الرسالة أو العلاقات السيمانتية بين مكوناتها ، وبناء تمثيلات ذهنية لها تمثل المعنى الكلى لدلالة هذه الرسالة أما الفهم البراجماتى يمكن تعريفه كما يلى :

هو الفهم الذى يتعلق بكيفية ضبط ومواءمة اللغة بما يتشمى مع متطلبات السياق اللغوى أو الموقف الاجتماعى .

سابعا : التجهيز السينتاكتى وقياسه :

أ- تعريف السينتاكت Synyax :

توجد تعريفات متعددة للسينتاكس (التركيب) Syntax منها على سبيل المثال لا الحصر - ما يشير إليه أندرسون Anderson (١٩٨٢) من أن السينتاكس هو النظام النحوى للغة Syntax is Grammmer Of Language ، بينما يشير فوجل Vogal (١٩٧٤) إلى أن السينتاكس هو القواعد التى تحكم طريقة ترتيب أو تنظيم الكلمات فى الجمل ، ويشير هالهان وكوفمان Hallahan and Kauffman (١٩٨٠) إلى أن السينتاكس يشير إلى الترتيب أو النظام المتصل الذى توضع فيه الكلمات مع بعضها

البعض فى الجمل بما يتـوافق أو يتطابق مع الاستخدام المقرر لهـا، وأن تعليم السينتاكس هو تعليم الفـرد كيف يرتب سلاسـل الكلمات Series of Words لكى يكون معنى ، ويشير تشومسكى Chomsky (١٩٧١) إلى أن السينتاكس هو مجـموعة القواعد التى تؤدى بمقتضاها إلى اسـتحداث كل الجمل الصحيحة فى لغـة ما (سولبرج Soloberg : ١٩٧٥) .

أما السكاكى ، فيعرف النحو تعريفا لا يفترق عن تعريف تشومسكى للسينتاكس، حيث يرى أن النحو اصطلاحا « أن تنحو كيفيـة التركيب فيما بين الكلمات لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مسـتنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليـها ليتحرر من الخطأ فى التركيب من حيث تلك الكيفية (عبد القاهر الجرجانى).

ومن الجدير بالملاحظة التنبيه على : أن تعـريف إندرسون (١٩٨٢) للسينتاكس على أنه « نحو اللغة » يعد تعـريفا عاما. كما أنه وازى بين التراكـيب التى تعد موضوع علم السينتاكس ، وبين التغير الذى يلحق أواخر الكلمة والذى يعد موضوعا لعلم النحو أو القواعد فى اللغة العربية ، أما تعريف فوجل (١٩٧٤) وتشومسكى (١٩٧١) فقد جعل كل منهما السـينتاكس مرادفا للقواعد التى تحكم التـرتيب والتنظيم داخل التركيب اللغوى مغفلا المعنى والذى يعد غاية كل تركيب لغوى ، وهو تعريف لا يمكن تقبله لأن الجملة أو التركيب اللغوى قد يكون صحيحا قواعديا إلا أنه عديم المعنى ، كما يقال فى العربية عند سيبويه عند بيانه للجمل وأنواعها ، فمن الجمل الفاسدة عنده: رأيت محمدا غدا وسأراه أمس « فرغم أن الجملة صحيحة من ناحية التركيب إلا أنها لا معنى لها» .

أما تعـريف السكاكى فقـد تضمن ثلاثة مكـونات وهى العلم بالقواعـد وأصول القيـاس اللغوى للتـعبيـر عن أصل المعنى، وهو ما لا يوافق عليـه لأنه قد حصـر غاية استخـدام القواعد والقيـاس على كلام العرب فى التـوصل إلى المعنى الذهنى المحدد ، بينما غاية التـركيب اللغوى هو استـخدام المفردات اللغوية بأكثـر من نظم ليؤدى المعنى الذهنى المحدد (أصل المعنى) وغيرها من المعانى متى أريد ذلك .

أما تعريف هالـهان وكوفمان (١٩٨٠) فـقد حصر المعنى المراد فى الاسـتخدام المقرر للمـفردة والمحدد لهـا ، وهو ما يعد تحـديدا لمرونة اللفظة فى الاستخـدام اللغوى

وخاصة فى اللغة العربية ، وخاصة إذا علمنا أن الكلمة فى اللغة العربية قد تستخدم فى غير ما وضعت لاستخدامه كما يحدث فى الصور المجازية فى اللغة .

وعليه فإن المؤلف الحالى يرى أن التراكيب (السينتاكس) هو نظم الكلمات داخل الجملة بما يؤدى إلى إنتاج معنى مفهوم صريح أو مجازى .

أما التحليل السينتاكسى Syntactic Parsing فيعرفه بيرسون Pearson (١٩٨٠) على أنه فهم علاقات الترتيب أو النظم بين الكلمات فى الجمل ، بينما يشير جارمان Garman (١٩٩٠) إلى أن التحليل السينتاكتى هو أن يعرف الفرد المكونات الأساسية للكلمات المعروضة فى الجملة ، أما التحليل الصوتى والذى يعد أساسا لإجراء السينتاكتى وخاصة فى اللغة المنطوقة ، هو أن يعرف الفرد الحدود الصوتية لسلسلة الكلمات (جارمان Garman : ١٩٩٠) .

ويعد التحليل السينتاكتى شرطا ضروريا لاشتقاق المعنى ؛ وذلك لأن ترتيب الكلمات فى الجمل لا يعد ترتيبا عشوائيا، ومن هنا فإن التحليل السينتاكتى لجملة يزودنا بمعلومات كثيرة تعد ضرورية لتفسر معناها (سولبرج Solberg) ومن ثم يشير فورستر Rorster (١٩٧٤) إلى أن التجهيز السينتاكتى يتوقف على المعقولية السيمانتية للجمل Semantic Plausiblity وأن التجهيز السينتاكتى لا يعمل بصورة مستقلة عن عمليات التجهيز الأخرى (فورستر Forster : ١٩٧٩) وهو ما يناقض ما ذهب إليه فورستر وأولبير Forster & Olberi (١٩٧٣) واللذان يريان أن التجهيز السينتاكتى يعمل بصورة مستقلة عن التجهيز السيمانتى (شودروف Chodorw) .

ونحن نرى أن كلا من التجهيز السينتاكتى والتجهيز السيمانتى لا يعمل كل منهما بصورة مستقلة ، وأنه توجد علاقة تبادلية بين كلا نوعى التجهيز ، وأن كلا منهما يؤثر فى كفاءة أداء الآخر، فالمعنى يعد أصل كل تركيب لغوى ، والتركيب مظهر المعنى ويؤثر فيه .

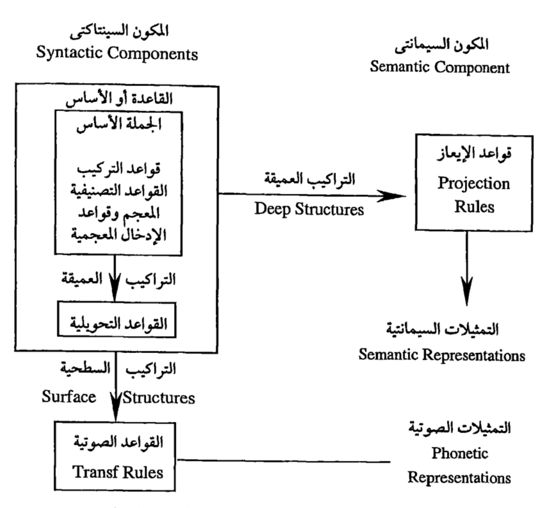
وما يؤكد ذلك هو أن القدرة على تذكر كلمات الجمل والتراكيب اللغوية يتوقف على وضوح المعنى ، كما يتوقف أيضا على صحة البنية السينتاكتية ،فالأطفال يستطيعون أن يتذكروا كلمات الجمل ذات المعنى الواضح والتركيب السينتاكتى الصحيح أكبر من

قدراتهم على تذكر كلمات الجمل والتراكيب اللغوية الغامضة المعنى وذات التركيب العشوائى (أحمد الرفاعى ١٩٩١) وهو ما يوضح أن القدرة على فهم التراكيب اللغوية وتجهيز الرسالة اللغوية يتوقف على العلاقة العضوية والتبادلية بين الرسالة اللغوية والرسالة اللغوية كمعنى .

ولا تتوقف عملية التجهيز السيناكتى على معقولية المعنى فحسب بل يتوقف أيضا على عملية التجهيز المعجمى ، حيث يشير مان وآخرون .Mann et al (١٩٨٩ : ٧٦-٧٨) إلى أن عملية التجهيز المعجمى لا تعد عملية قائمة بذاتها عن عملية التحليل السيناكتى ؛ وذلك لأن عملية تحليل البنية الصوتية Phonologica LStructure Parsing بما تتضمنه من إلماعات النظم Prosodie Cues واللحن Melodic ،أو ما يسمى بالنغمة Pitch والفروق فى سعة Amplitude أو أمد Duration نطق الكلمات منفردة والوقفات Pauses بين الكلمات ، تعد بمثابة معين يساعد المستمع على اكتساب البنية النحوية أو التركيبية Grammatical Structure للجمل والعبارات وذلك من خلال ما يوفره للمستمع من معرفة بفئة الكلمة Words Calss ،والحدود الفاصلة بين وداخل الجمل والعبارات ، وهو أحد الجوانب التى يعانى فيها الأطفال ضعاف القراءة من قصور.

وتوضح النظرية القياسية الموسعة Extended Standard Theory لتشومسكى Chomesky (١٩٧١) أهمية التحليل السيناكتى فى فهم وإنتاج اللغة من خلال نموذج المتحدث - المستمع .

فطبقا لهذا النموذج فإن اللغة تتألف من ثلاثة مكونات وهى: المكون الصوتى Phpnological Compnent ، والمكون السيمانتى، والمكون السيناكتى ، والذى يعد المركزى والرئيس Central الذى يتم من خلاله تحديد التركيب المبدئى للجمل ، وكذلك البنية السطحية لها كأحد المخرجات النهائية لها ، أما المخرج الثالث للمكون السيناكتى فيتمثل فى البنية العميقة وهى البنية التى يتم تفسيرها وتجهيزها من قبل المكون السيمانتى وذلك بهدف تحديد معنى الجملة .



(شكل٣-٦) نموذج المتكلم - المستمع للغة طبقا للسيمانتيك التفسيرى

ومن ثم فإن هذه النظريـة تقوم فى تفسـيرها لفهم اللغـة على أساس الدور الذى يلعبـه السيمانـتيك التفسـيرى Interpretive Semantic وهو دور يتلخص فى أن فهم معنى الجملة أو التركيب لا يعد سابقـا على بنية اللغة ، فمنعى الجملة لا يتم تحديده إلا بعد تحديد التركيب السينتاكتى باعتباره الأساس الذى يكمن خلف فهم اللغة .

ويتكـــون المـــكون الســينتــاكتى من المكـــون الفــرعى السينـتــاكتى A Base Subecomponent ، والمكون التــحـــويلى Transformational Subcomponent ، والمكون الفـرعى السينتــاكى يتكون بدوره من المعجم العـقلى Lexicon ، ومجمـوعة القواعد العليا المحـددة لبنية الجملة Aset of Highly Restricted Pharase Structure Rules ، هذه القــواعـــد تكون المكون التـصـنيـفى Categorical Rules ، للمكون السينتاكتى وقواعد إعادة كتابة الجملة ،والذى يتمثل دوره فى خلق البنية الشجرية Tree Structure للجملة، وتوليد مؤشرات الجملة P . Markers التى تحدد الكلمات النهائية

للجملة Terminal Elements والتى تم التزود بهـا من المعجم العـقلى والذى تصوره هذه النظرية على أنه قاموس غير مرتب توجد به قوائم متنوعة تعطى تصنيفا مختلفا لكل مدخل معـجمى Lexical Entry من ناحية كـونه اسما أو فعلا ، ثـم إجراء التصنيف الأكثر تخصصا طبقا للصفات البينية ككون الاسم أو الفعل يخص كائنا حيا أو جمادا أو نباتا . . . وهكذا .

بعد ذلـك تنشط قواعـد الردخال المعـجمى Lexical Insertion Reules لتقوم بإدخال الـعناصر المعـجميـة المناسبـة داخل الجملة ، ثم يقـوم المعجم الـعقلى بتـحديد الخصائص الانتقائية Selectional Factros التى ترتبط بالكلمات المنفردة وتحديد المحيط السيمانتى الذى توجـد فيه الكلمة ، فهناك أفعال تتطلب أشـياء حية Animate كالفعل يجرى أو يحيف ، وهنا تقـوم القواعد التصنيفية مـستفيدة من قواعد الإيعـاز السيمانتى Proiection Rules تصنيـفها بـإشارة [Animate +] فى التصـنيف الهرمى المعـجمى للحيوانات والإنسان ، أمـا فعل مثل يمدح فإنه يتم تصنيفه فرعيـا داخل الهرم المعجمى على أنها تخص الإنســان فقط Huma مما يحدد خصـائص الفاعل والمفعول مـن ناحية كونهمــا من بنى الإنســان فقط ، أما إذا كتبت الجـمـلة شـاذة أو غـريبة سـيمـانتيا Semantically Anomolus فإن قواعد الايعاز السيمانتى توعز بأن هناك انتهاكا -Viola tion سيمانتيا ؛ فتقوم القواعد التصنيفية بإعطائها تصنيفا سالبا [Animate -] كما فى الجملة « الكلب طارد الصخرة » .

ومما تقدم تشير النظرية إلى أن التجهيز السيمانتى إنما يقوم على التجهيز السينتاكتى والذى يعد سابقا عليه ، كما أنه يعد أســاس فهم وإنتاج اللغة أثناء الإدخال المعجمى ، كما أنه طبقـا لهذه النظرية فإن التجهيز الســينتاكتى أسبق من التجهيـز السيمانتى ، وأن التجهيز السيمانتى ينحصـر دوره فقط فى تفسير التركيب أو البنية التى يزودنا بها المكون السينتاكتى (سولبرج : Soblerg : ١٩٧٥) .

أما عندما يتحدث تشومسكى Chomesky (١٩٧٥) عن كيفية فهم وإنتاج اللغة فإنه يشير إلى أن الفـرد مزود ضمن تكوينه بقدرات مختلفة لتجـهيز المعلومات ؛ وذلك من خلال ما يتمثله من قواعد للنحو والتى تنقسم إلى ثلاث :

١-النحو محدود الشبكة Drinit State Grammer :

والفرد طبقا لرأى تشومسكى فى هذا الجانب مزود بعدد محدود من النتوءات الداخلية ،كل نتوء يمثل كلمة أو مجموعة من الكلمات ، هذه النتوءات مترابطة داخلية عن طريق ممرات Pathes مكونة بذلك شبكة عمل ، وأن كل نتوء يمثل كلمة يصدر عنها الفرد قرارا ، ثم ينتقل إلى النتوء الذى يليه حتى نهاية الممرات ، وفى هذه الحالة يصل إلى نهاية الجملة، هذه النتوءات والممرات تنتظم فى شجرة تسمى شجرة القرار وأن إنتاج الجمل يأتى من خلال السير فوق الممرات المحددة مسبقا بين الكلمات المختلفة والتى تكون شبكة عمل ارتباطية Associative Network .

٢-نحو تركيب الجملة Pharase Structur Sentence :

أما إذا كانت الجملة ليست بسيطة فإن الفرد يلجأ فى تجهيزها وإنتاجها إلى نحو تركيب الجملة فى تحليل بنيتها وذلك للوصول إلى مكوناتها السينتاكتية مستخدما الصورة أو البنية الشجرية .

وهى بنية تشير إلى أن الجملة تتكون من تعبيرة اسمية Nounphrase وتعبيرة فعلية Verbphrase ، على أن التعبيرة الاسمية قد تتكون من اسم فقط أو اسم أو أداة Article أو اسم وصفة Adjective أو ضمير Pronon ،أما التعبيرة الفعلية فقد تتكون من فعل وتعبيرة اسمية أو فعل أو صفة (الرفاعى : ١٩٩١).

٣-النحو التحويلى Transformational Gramner

أما عندما تكون الجمل أكثر تعقيدا ، أو أن يراد دمج جملتين فى جملة واحدة، فإن الفرد يقوم فى الفهم والإنتاج باتباع القواعد التحويلية Transformational Rules، باعتبار أن الوصف السينتاكتى للجملة يتضمن أكثر من مجرد الكلمات الحقيقية، ومن ثم يفترض تشومسكى – أن كل جملة لها بنية سطحية Surface Structure تمثلها كلمات الجملة ، وبنية أقل تعقيدا وأكثر تجريدا من البنية السطحية وتسمى البنية العميقة Deep Structure وهى تمثل المعنى الذى يكمن خلف تركيب الجملة ، وأن القواعد التحويلية هى التى تمكن الفرد من البنية العميقة .

ويرى كريستان نيك Christain Nique أن هذه القواعد يمكن تشبيهها بآلة تنتج جملا ، هذه الآلة لها فتحتين الأولى : المدخل، والثانية : المخرج، وإننا نضع فى فتحة المدخل ما نشاء من العناصر التى تتكون منها الجمل فى مراحل عدة ، مرفقا بها ما نريد، أما فتحة المخرج فإنها تعطى ما تم تأليفه من العناصر بناء على ما أردنا أو أوصينا به، ومن ثم فإن هذه الآلة تولد بناء على هذه التوصيات مجموعة غير محددة من المطلوب. (عبد القاهر الجرجانى ، ب . ت) .

ويشير تشومسكى إلى أن وظائف القواعد التحويلية تتمثل فى الوصول إلى بنية سطحية معقدة ؛ وتراكيب مختصرة ومحكمة Sentential ، وتحريك مكونات الجملة داخلها دون تغيير فى المعنى ، وحذف بعض المكونات من التركيب ، وإحلال مكون مكان آخر ، ودمج مكونين أو أكثر فى مكون واحد ، ومن ثم فإنها تمكن الفرد من الوصول إلى البنية السطحية من البنية العميقة (Solberg ١٩٧٥).

قياس التجهيز السينتاكتى:

من خلال استقصاء الباحث لطرق قياس التجهيز السينتاكتى المختلفة ، فقد اتضح أن جميع هذه الطرق تقريبا تقوم على تغيير البنية السينتاكتية للجملة ، وقياس التغير فى المعنى نتيجة لهذا التغيير ،ثم اتخاذ الزمن أو عدد الأخطاء كبارامترات للتدليل على كفاءة التجهيز ، وفيما يلى عرض لبعض أمثلة المهام فى القياس على سبيل المثال لا الحصر :

١- مهمة العرض البصر المتسلسل والسريع Rapid Visual Serial Presentation (RSVR) لفورستر Forster (١٩٧٠) وفى هذه المهمة يتم عرض كلمات الجملة كلمة كلمة وبمعدل سريع إلى الحد الذى يستطيع معه المفحوص استيعاب Assimilction وتذكر الكلمات منفصلة ، ويطلب من المفحوص الحكم على أن سلسلة الكلمات المعروضة تمثل بنية ذات معنى أم لا (فورستر Forster: ١٩٧٩) .

٢- اختبار السينتاكس Syntax Test : يستخدم هذا الاختبار لقياس الفهم السينتاكى ، وهو يتكون من (١٩) صفحة ، كل صفحة تتضمن (٤) صور، صفحة للتدريب ، و(١٨) صفحة للقياس .

- يستمع المفحوص إلى الجملة ، ثم يقوم بوضع دائرة حول الحرف المقرون بالجملة التى تصف الصورة .
- يتم تغيير البنية السطحية للجملة ثم يستمع إليها المفحوص ويطلب منه اختيار الصورة التى تعبر عن معنى الجملة بنفس الطريقة السابقة .
- يتم تغيير البنية السطحية للجملة مرة ثالثة ثم تكرر نفس الإجراءات .
- يتم حساب عدد الأخطاء التى يركبها الطفل . (جلاس وبيرنا Glass and Perna ١٩٨٦ : ٣٥٧) .

٣- مهمة قياس زمن التجهيز السينتاكتى لميلر وإيزارد Miler and Isard (١٩٦٣): فى هذه المهمة يتم استخدام جملتين لهما نفس البنية السطحية ، إحداهما ذات معنى ، والأخرى ليس لها معنى (شاذة) Anomalous .

- يتم عرض الجملة التى لها معنى ، ثم يطلب من المفحوص إعادة كتابتها.
- يكرر نفس الإجراء مع الجملة الشاذة .
- يتم حساب الفرق بين زمن تجهيز الجملة ذات المعنى والجمل الشاذة، فإذا وجد فرق فى زمن التجهيز فإن ذلك يدل على أثر لتأثير النواحى السينتاكتية فى الفهم.

(Forster ،١٩٧٩) .

٤- اختبار نورث ويسترن Northwestern Syntax Test (NSST) :

- وضع هذا الاختبار لى Lee (١٩٧٠) .
- يقيس هذا الاختبار الفهم السينتاكتى .
- يستخدم لقياس الفهم السينتاكتى لدى الأعمار من (٣) إلى (٨) سنوات.
- فى هذا الاختبار يتم وضع جملتين لهما نفس البنية السطحية ولكن تختلفان فى معناهما .
- يقرأ الطفل الجملتين وأمامه صورة وما على المفحوص سوى أن يؤشر على الجملة التى يتطابق معناها مع معنى الجملة (Vivain et . al ,1974).

من خلال العرض السابق يمكن ملاحظة أهم النقاط التالية :

- أن التحليل السـينتاكتى يخص تـرتيب وحدات التركـيب اللغوى مما يؤدى إلى معنى مفهـوم وكذلك فهم العلاقات بين وحدات التـركيب اللغوى ، ومن ثم فإن عمليتى التحليل السينتاكتى والسيمانتى عمليتان متكاملتان .

- عملية التـحليل السينتاكتى لا تتم بمعزل أيضـا عن عملية التجهيـز المعجمى ، وهو ما يشير إلى أن عمليات الفهم اللغوى تعمل بطريقة متوازية ومتكاملة فى آن واحد .

- أن قصور التـجهيز السيـنتاكتى يؤدى إلى قصور التـجهيز السيـمانتى والعكس صحيح .

- يقوم قـياس الفهم السينتـاكتى على تغييـر البنية السطحيـة للجملة ، مما يؤدى أحيانا إلى تغيير المعنى - والمجهز الجيد هو الذى يستطيع التوصل إلى اختلاف المعنى نتيجة التغيير .

- أن المعنى غاية وأصل أى تركيب لغوى .

- أن التجـهيز السيـنتاكتى يمكن تعريـفه فى المؤلف الحالى كمـا يلى : التجهـيز السينتاكتى هو المعالجة الذهنية للتـركيب اللغوى (الجمل أو العبارات) لتحديد مكوناته والعلاقات السينتاكتية بين هذه المكونات والدور الذى يؤديه كل مكون فى هذا التركيب والقدرة عـلى نظم وإعادة ترتيب مكوناته مما يؤدى إلى معنى مفهوم .

الفصل الرابع

تطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال

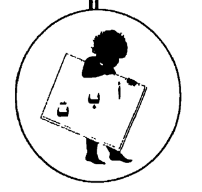
أولا : المرحلة الحسية الحركية أو مرحلة الذكاء الحسى الحركى.

ثانيا : نمو اللغة وإدراكها فى مرحلة ما قبل المفاهيم .

ثالثا : مرحلة التفكير الحدسى أو مرحلة التفكير غير المنطقى.

رابعا : مرحلة العمليات المحسوسة .

خامسا : علم النفس المعرفى وفهم اللغة.



تطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال :

لم أجد بديلا لدراسة تطور إدراك المفاهيم بعامة وتطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية بخاصة لدى الأطفال إلا نظرية جان بياجيه(*) Jean Piget (١٨٩٦ - ١٩٨٠) إذ حاولت جاهدا النظر فى العديد من نظريات علم النفس ، ونظريات فهم الشخصية للتأطير لهذا الجانب فاستعصى على الوصول إلى فهم ناجح أو حتى محاولة ناجحة يتم من خلال رصد هذا الجانب من وجهة نظر أكثرمن نظرية ، إلا أن كل قراءة ، وكل محاولة ، قد أشاحت بوجهها معلنة الرفض وعدم القبول لأى محاولة ناجحة أو حتى تقترب من النجاح ، إلا ما عرضناه على نظرية جان بياجيه. فما عرضنا الأمر على فكر جان بياجيه حتى وجدنا فيما ذهب إليه ما يشفى غلتنا ويسد مأربنا ويقضى حاجتنا .

لكن يبدو سؤال ملح فى الإجابة :

ولماذا لم نجد ما يشفى غلتنا ويسد مأربنا ويقضى حاجتنا إلا فى نظرية جان بياجيه؟

وتأتى الإجابة على وجه السرعة من خلال طبيعة دراسات ونظرية جان بياجيه والتى يمكن إجمالها فيما يلى :

١- أن جان بياجيه يعد واحدا من أقطاب علم نفس الطفل ، إذ ظل عاكفا ومكرسا لجهده ما يناهز الستين عاما فى دراسة النمو العقلى لدى الطفل ، فقد قام جان بياجيه ومعاونوه فى معهد جان جاك روسو التابع لجامعة جنيف خلال الستين عاما بدراسة جميع جوانب النمو العقلى عند الطفل ، دراسة

(*) جان بياجيه عالم حيوان ،اهتم بدراسة فلسفة المعرفة والسياق ، ولد بمدينة نيوشاتل بسويسرا عام ١٨٩٦م ، عاش طفولته فى أحضان أم ذكية نشطة ولكنها كانت عصابية بعض الشيء ، وأب عالم كان يبدو مختلفا عن ثورات زوجته العصبية الانفعالية إلى أيام طفولته التى كانت تتسم بالوحدة، وذلك حين يقول: لقد بدأت أهجر اللعب فى سبيل العمل الجاد فى وقت مبكر جدا، وكنت دائما أمقت الابتعاد عن الواقع ، وهو اتجاه أعزوه إلى ضعف الصحة العقلية لوالدتى ، وكان هذا العامل المقلق فى بداية دراساتى بعلم النفس هو الذى جعلنى أهتم اهتماما شديدا بمسائل التحليل النفسى ، وعلم النفس الرياضى ، ومع أن هذا الاهتمام قد ساعدنى على تحقيق الاستقلال ، وتوسيع خلفيتى الثقافية ، إلا أننى لم أشعر أبدا منذ ذلك الوقت برغبة فى زيادة تعمقى فى هذا الاتجاه بالذات ، بل كنت أفضل كثيرا أن أدرس الاتجاهات القياسية وعمل العقل أكثر من اهتمامى بدراسة الميكانيزمات والحيل اللاشعورية (هنرى وماير : ١٩٨١ : ٨٧) .

مستفيضة متعمقة، وحدد نتيجة لهذا معالم تطوره بطريقة رائدة وفريدة، فدرس تطور تفكير الطفل بشكل عام ، وحدد المراحل التى يمر بها من الميلاد حتى البلوغ ، ووصف الخصائص الكيفية المميزة لجميع هذه المراحل وصفا مفصلا ودقيقا ، كما كشف عن صميم التراكيب العقلية المميزة لكل مرحلة، بالإضافة إلى ذلك قام بياجيه ومعاونوه بدراسة الجوانب والمجالات المتخصصة مثل : اللغة (محور اهتمامنا الحالى) والحكم الخلقى واللعب ، كما درس تطور معرفة الطفل عن مفهوم العدد والمسافة والزمن والمنطق والواقع والهندسة ومشكلات عديدة أخرى مثل الكم والحجم والوزن والكثافة والإدراك ، بل ولقد كان بياجيه يؤمن إيمانا راسخا بأن التغيرات النمائية تعد من التغيرات الجديرة بالدراسة فى حد ذاتها وأن تطور التراكيب العقلية والعناصر الوظيفية يجب أن تحظى باهتمام الباحثين ، فضلا عن أنه لا يمكن فهم سلوك الشخص الكبير فهما دقيقا إلا فى إطار النظرة النمائية للكائن الحى .

٢- أن نظرية جان بياجيه تعد واحدة من النظريات التى حاولت تفسير السلوك الإنسانى فى ضوء النظرة التحليلية ، ورغم أن نظرية جان بياجيه ونظرية التحليل النفسى يشتركان فى الغرض ذاته ، هو محاولة تفسير السلوك الإنسانى داخل نظام واحد متكامل وفهم عميق مع تجنب المعطيات الكمية ، إلا أن نظرية جان بياجيه اعتمدت فى نظرها وبتركيز شديد على الجانب المعرفى بكل جوانبه بعيدا عن الصراعات فى السلوك الإنسانى .

٣- كما أن المبادئ الرئيسة لنظرية جان بياجيه وما خرج به من نتائج جاءت مخاضا لدراسة سلوك الطفل ، ولم تأت نتاجا للدراسات والأبحاث التى أجريت على الحيوانات ، وفى ذلك يقول جان بياجيه فى أحد كتاباته سنة ١٩٦٧ عندما علق قائلا : إن نظرية التعلم لـ « هل » و « طولمان » وزملائهما لم يكن لها سوى أثر ضئيل على التعلم وغيره من المهن التدريبية؛ وذلك لأنها تقوم على دراسة القوارض وليس الأطفال(*) ، وخاصة فئران المعمل .

(*) قام جان بياجيه ببناء نظريته فى النمو المعرفى من الوجهة التحليلية الكيفية وذلك من خلال دراساته التى أجريت على أطفاله الثلاثة الذين ولدوا فى السنوات ١٩٢٥، ١٩٢٧ ، ١٩٣١ ، وقد وصفت الفترة من ١٩٢٩ إلى ١٩٣٩ بأنها الفترة التى كرسها لوضع مفهومه عن المكونات النفسية والذى كان من نتيجته ظهور نظريته فى النمو المعرفى (هنرى وماير : ١٩٨١).

٤- أهميـة ما توصل إليـه جان بيـاجيه فـى هذا الجانب ، أى فى جانـب النمو المعرفى بعامة والنمو اللغوى بخاصة ، هذا بالإضافة إلى انتشار ما توصل إليه جان بياجـيه انتشارا واسـعا والاستعـانة بهذه الأعمال فى المجـالات التربوية والنفسـية على نطاق واسع وفى أنحاء مـتفرقة من العـالم ، وفى هذا الصدد تؤكد روث بيرو علـى أهمية أعمال جـان بياجيه ودراسـاته بقولها : « إن أى دراسة للطفولة والنمو لا تستقيم بدون استيعاب لنظريته وأعماله وما أثارته فى البحث السـيكولوجى من قضـايا وفتـحته من آفـاق ، ولعل أبرز الأدلة على عظمة أعمال بياجيه أن علماء النفس فى الشرق والغرب ، فى أمريكا وروسيا على السواء يتـفقون على مـا استقرت عليـه مدرسته مـن حقائق يناقشـونها ويحاولون مواءمتها مع واقع بلادهم الثقافى .

٥- كمـا تكمن أهميـة أعمـال جان بياجـيه فى المنهج الذى اسـتخـدمه فى هذه الأعمال ، فـقد استحدث بـياجيه طريقة جـديدة للمعالجة أو منهـجا جديدا للدراسـة فى مـجال تفكيـر الطفل ، أطلق عليـها اســم الطريقة الكلنيكيـة Clinical Method .

٦- أن جان بياجيه لم تهمل نظريتـه عند تحليلها لمراحل النمو المعرفى من الوجهة التحليلية للجـانب اللغوى ، بل ضمن نظريته هذا الجـانب فضلا عن أنه نظر بالدراسة إلى الدور الذى يمكن أن تلعـبه اللغة فى نمو وتطور التـفكير ، وإن كان قـد ذهب معتـرضا على اعتـبار فكرة أن اللغـة مسئـولة بشكل عام عن التفكـير ، إلا أننا نجده يرى أن للـغة دورا فاعـلا فى ارتقاء عـملية التـفكير وتطورها ،إذ يذهب جان بياجيه إلى أن اللغة تعد انعكاسا مباشرا لما يفكر فيه الأطفال ، كما أنها تشمل الصيغ والأشكال الأولى للعب والتخيل الرمزى ، ومن ثم فإنهـا تلعب دورا مسـاعدا فى مـجال التفكيـر الرمزى ، وأنهـا تعد ضرورية للمستويات العليا للتفكير المنطقى .

٧- أن استـقصاء المؤلف للكتـابات السابقة التى وقعـت فى يده قد تناولت تطور اللغة لدى الأطفـال معتمـدة فى تناولها على التقـسيم الزمنى سنة بسنة بدون الأخذ فى الاعتـبار لطبيعـة النمو المعرفى للطفل ، الأمـر الذى جعل أساس التناول بهـذا الشكل أسـاسـا يقـوم على الـتـجـزىء المخل والإسـراف فى التفـاصيل، ودون النظر إلى طبيـعة تفكير الطفل ، بـينما تناولنا لطبيـعة نمو

وإدراك مفاهيم اللغة لدى الأطفال فى ضوء نظرية جان بياجيه يوفر لنا دراسة هذا الموضوع فى مراحل عمرية تتضـمن أكثر من سنة واحدة ، فضلا عن أن هذه النظرية تجعلنا فى التناول لا نفـارق طبيعة النمو المعـرفى ، وهو ما يوفر نظرة تكاملية فى التناول ، وهو أسلوب فى التناول يوفر أساسا نخاله متكاملا ودامجـا للناحية الكـمية والكيـفية لعـملية نمو وتطور إدراك المفاهـيم اللغوية والدينية .

٨- إن اعتمادنا للأساس السابق فى التناول بالإضـافة إلى ما تقدم يوفر لنا مرونة واضحـة فى إضافـة إسهامـات الآخرين ضمن التـقسـيمات الزمنيـة للنظرية بالتكامل مع الأسس التى تمثل طبيـعة التفكير والنمـو لدى الأطفال داخل كل مرحلة وهو الأمر الذى يشـير - وننبه إليه مشـددين - بأن ما هو مكتوب فى ضوء ما تفرضـه تقسيمات هذه النظرية لا يمثل فكرا خالصـا للنظرية بقدر ما يمثل التقسيم الكمى والكيفى لها .

ولما تقدم فإننا هنا نعرض لنظرية جان بياجـيه فى النمو العقلى للطفل ، محاولين فى عرضنا قـدر الإمكان ليس عرض النظرية بكل جـوانبها ولكن مـحاولة عرضـها فى جانبـها العقلى - اللغـوى دامجين كل ذلك مع الإدراك وطبـيعته ، وبذا يـكون منهجنا خروجا على المألوف فيـما تواتر عليه الحديث عند عرض نظرية جـان بياجيه ، بل يمكن القول أن ما سيتم عـرضه سوف يعبر عن الفهم الخاص للمؤلف وللنـظرية، أو ما يعتبر مكملا للنظـرية ،كما أن مـا سنعرضه فى هذا الإطار قـد يمثل فى بعض جنباته توليـفا للعلم مع النظرية من زوايا أخرى .

والآن دعنا نشيـر إلى المراحل الأساسـية للنمـو العقلى التى يمر بهـا الأطفال من وجهة نظر جان بياجيه .

تنقسم مـراحل النمو العقلى عند الطفل إلى أربع مـراحل أساسية يمكن إجـمالها فيما يلى :

١- المرحلة الحسية - الحركية Sensory - Motoroperiod وتمتد هذه المرحلة من لحظة الميلاد حتى سن الثانية .

٢- مرحلة التفكير التصورى أو مرحلة ما قبل العمليات التصورية - Per Operational or Represental Period : .وهى مرحلة تمتد من السنة الثانية حتى السابعة (٢-٧ سنوات) .

٣- مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة . Concerete Operation وهى مرحلة تمتد من السنة السابعة حتى الحادية عشر (٧-١١ سنة) .

٤- مرحلة العمليات الشكلية Formal Operation : وهى مرحلة تمتد من السنة الحادية عشر وطول فترة المراهقة وما بعدها .

وهذه المراحل الأربع يمكن تقسيمها إلى مرحلتين رئيستين كبيرتين من زاوية ما أسماه علماء النفس ، وما أسماه بياجيه نفسه بالتفكير المنطقى Logical Thinking هذا رغم صعوبة تحديد ما المراد بالتفكير المنطقى أحيانا فى بعض الكائنات ،وما إذا كان التفكير المنطقى يراد به التفكير الشكلى أو لا ، إلا أنه توجد بعض الهاديات من بعض الكتابات تشير إلى أن التفكير المنطقى يخص المرحلتين الأخيرتين فى التقسيم السابق ، أما المرحلتين الأوليين فإنهما يخصان مرحلة التفكير غير المنطقى أو مرحلة التفكير قبل المنطقى، وفى هذا الإطار تشير ليلى كرم الدين (١٩٨٨) إلى أن بياجيه يدمج فى بعض كتابات المرحلة الحسية - الحركية ومرحلة التفكير التصورى أو مرحلة ما قبل العمليات فى مرحلة واحدة ويسميها حقبة التفكير غير المنطقى أو حقبة ما قبل العمليات -Per Logical Or Per- Operational Period بينما يدمج مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة ومرحلة العمليات الشكلية فى حقبة واحدة ويسميها حقبة التفكير المنطقى . Logical Or Operational Period .

وبذا نلحظ من خلال هذا التقسيم إذا ما تم اعتماده تقسيما للدراسة إلى تقسيم النمو العقلى إلى مرحلتين ، ألا وهما :

١- مرحلة التفكير غير المنطقى ، وتمتد من الميلاد حتى سن السابعة .

٢- مرحلة التفكير المنطقى ، وتمتد من السابعة حتى نهاية فترة المراهقة وما بعدها، ويبلغ التفكير المنطقى نضجه وذلك بوصوله إلى التفكير الشكلى ، كما يشير تطور التفكير المنطقى إلى الانتقال من مرحلة العمليات العيانية إلى مرحلة العمليات الشكلية .

كمـا أن هناك تقسيمـا آخر لنمو السلوك العـقلى غير منفصل عن مـراحل النمو العقلى الرئيسة السابقة التى تم ذكرها ،وهذا التـقسيم لمراحل النمو العقلى يمكن إجماله فيما يلى :

يذهب بعض الكتاب إلى أن بياجيه يقسم النمو العقلى إلى مرحلتين أساسيتين ألا وهما:

١- مرحلة التفكير غير المنطقى .

٢- مرحلة الذكـاء المتصل بالمفاهيم والمدركـات الكلية وتمتد من العـام الثانى إلى الحادية عشر ، وهذه المرحلة تسمى مـرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية ، وتنقسم هذه المرحلة إلى أربع مراحل فرعية هى :

أ- مرحلة ما قبل المفاهيم Preconceptual Stage وتمتد من الثانية إلى الرابعة.

ب- مرحلة الحدس Intutive Stage وتمتد من الرابعة حتى السابعة .

ج - مرحلة العمليات المحسوسة Concdrete Opertion وتمتد من عمر السابعة حتى الحادية عشر .

د- مرحلة العمليات الصورية أو الشكلية ، أو مرحلة التفكير الناضج القائم على استخـدام المفاهيم اللغوية والدينية أو المدركات الكليـة ،وهى مرحلة تبدأ من سن الحادية عشرة تقريبا .

وإذا ما أردنا الدمج بين التقسيمين السابقـين ، حتى يتسنى لنا دراسة طبيعة إدراك المفاهيم ، فإننا يمـكن أن نشير إلى تجميع هذه التـقسيمات على اخـتلافها كمـا يوضحه الجدول التالى :

جدول (٤-١) تقسيمات مراحل النمو المعرفى فى نظرية جان بياجيه

	المرحلة العمرية	التقسيم الأول	التقسيم الثانى
الحسية الحركية	٠- ٢	مرحلة التفكير غير المنطقى	مرحلة الذكاء الحسى - الحركى
التفكير الحدسى	٢- ٤	مرحلة التفكير غير المنطقى	مرحلة التفكير العمل بالمفاهيم والمدركات الكلية
التفكير التصورى	٤ - ٧	مرحلة التفكير غير المنطقى	
التفكير الحسى	٧ - ١١	التفكير المنطقى العيانى	
التفكير الشكلى	١١- المراهقة	التفكير المنطقى الشكلى	

وفيما يلى استعراض لطبيعة نمو الكلام وإدراك اللغة لدى الأطفال :

أولا: المرحلة الحسية الحركية: Sensory Motor Phase أو مرحلة الذكاء الحسى - الحركى:

تمتد هـذه المرحلة من لحظة الميلاد حتى السنة الثانيـة تقريبـا ، وفى هذه المرحلة تتـمثل الأشـكال الأولى للكلام لدى الأطفـال فى الصراخ والمنـاغاة والإيماءات. ويعـد



الصراخ(*) هو اللغـة السـائدة لدى الطفل فى شـهوره الأولى ، ثم بـعد ذلك تأخـذ صيحات الطفل وصراخه فى التمايز تدريجيا ، وتـبدو الأم لكثرة معاشرتها لطفلها أكثر

(*) يبدأ الطفـل استقـباله لرحم الدنيا بـصرخة الميـلاد وهى أول أصوات يصدرها الـطفل فى وجه المجتمع الذى يتلقاه ونور الدنيـا الذى يتلقفه ، ورغم أن جميع أطفال الدنيا يشـتركون فى إصدار هذه الصرخة إلا أنه لا يوجـد أحد من الناس وقد فهم مراد الطفل ومـأربه من هذه الصرخة التى تدوى فى صحن الدار .

ورغم أن الصراخ والعـويل أمر تأنفه نفوس الخلائـق ، ولا تألفه سجايا العـباد ولا يروم لها ولا تبـتغى سـماعـه آذان الدنيـا ، إلا أن هذه الصـرخة هى الوحـيدة التـى يشنف كل الناس آذانهم لسماعها وتروم لـها سجايا الوالدين والعشير ، ويتلقاها أهل الدار بالزغـاريد وبكل سرور وحبور وانبلاج صـدر، لتبقى الصـرخة الوحيدة التى يعـظم لها الجميع ويتـلقى لأجلها الأهل والوالدان التحايا والتهنئة والتبريكات، فسبحان الله الذى أهل العباد لكل صحيح وسليم .

فهل صرخة الطفل الأولى لغة يفهم منها شىء ؟

ولقد لفت انتباهنا سؤال كهذا :

لماذا يتلقف الطفل رحم الدنيا ونور المعمورة بالصراخ وليس بالضحك ؟

ثم دعنى أسأل بصورة أخرى : ماذا يحدث للأهل والـعشير والمحيطين لو أن طفلا نزل من رحم أمه إلى رحم الدنيا ضاحكا مقهقها ؟

أزعم بأن هذا الأمر لو حدث لهال الناس وانفضوا خوفا أو فزعا ، فسبحان الله رب العالمين ؟

إن الطفل يبدأ لحظة ميلاده بصرخة ولا يبدأها بضحكة ، لأنه انتقل من مكان كان يأتيه فيه الطعام والشراب عن طريق الحبل السـرى دونما أدنى معاناة أو مجهـود. إنه كان يعيش فى مكان مكيف بأفخر أنواع أجهزة التـكييف . فهو فى مكان غير متغيـر الحرارة. مكيف الضغط ، لين المخادع، مرن الوسائد ، معـزول عزلا شبه تام عن غوغاء الأصوات الجـوفاء ، وصخب الخلائق الذين لا يعرفون أدبا يحافظون به على جمال البيئة من أى تلوث ضوضائى ، إنه مكان يليق به كل وصف كريم وكل أدب قـويم ،إنه مكان مـشتق من أدق صفـات الله جمـالا ، ومن أرفع صفـات الله كمالا، إنه الرحم المشتق من الرحمة التى تتجلى فيـها أسمى نعوت الجمال لرب الجمال الله رب العالمين . فتبارك الله أحسن الخالقين ، وها هو ينفصل منهزما ،ويخرج منخذلا تاركا هذا النعيم المقيم فى حشايا أطهر المخلوقات وأحن عـباد الله وأكرم خلائق رب العالمين ، وأذكى من حملت الأرض على جلدتها . . إنه بطن الأم التى تخاف على جنينها أكثر من خوفها على عينيها ونفسها التى بين جنبـيها حـتى يبلغ من كرم الأم أنها تـرفق بجنينها من أى اهتـزازة عنيفة أو أى حـركة فجائيـة، بل قد يصل حد حنو الأم على جنينهـا أنها تنام على ظهرها الساعـات الطوال حتى لا =

الناس قدرة على التـواصل لدى الطفل ، فهى تستطيع حتى خـلال الأسابيع الأولى من حياة طفلها أن تميز وتدرك ما تعنيه نبرة وشدة صياحه.

ويعتبر إحساس الطفل بالمثـيرات الفسيولوجية والفيزيقية والتغيـر فيها باعثا شديدا على الصراخ لدى الطفل، فالجوع، والبلل، والألم، ودرجة حرارة السائل الذى يتغذى عليه من أكثر الأسـباب الباعثة لدى الأطفال الرضع فى أسابيـعهم الأولى على الصياح والصراخ، وخلال الشهور الثلاثة الأولى يكون الطفل قد تعلم بأن الصراخ وسيلة فاعلة لجذب انتباه المحيطين به ، وهو يتعمد الصـراخ من سن الأربعة أشهر حينما يتوقف أحد الأشخاص عن اللعب معـه ، وفى سن الخمسة أشهر يزيد صـراخه إذا دخل أحد أفراد الأسرة ولم يعطه اهتماما.

وفى الشهر الثانى والثالث يكون الطفل قد أصبح قادرا على إحداث عدد لا بأس به من الأصوات التى تتمثل فى مناغاته أو تغثغته Babbling ؛ وهى مرحلة من إصدار الأصوات يعتقد أنها وراثيـة فى بنى الإنسان ، وذلك لأن الأطفال الصم يناغون أيضا ، وتمتد هذه الفترة من ستة أشهر إلى اثنى عشر شهرا.

وتصل المناغاة إلى قمـتها عندما يصل الطفل إلى سن تسـعة أشهر تقـريبا لتشكل هذه المناغاة والأصوات التى تشكل مـضمونها أساسا لنمو الكـلام الحقيقى ، أى أنه من الناحية الكيفيـة لارتقاء اللغة وتطورها لدى الطفل يمكن أن نلحظ أن خلال السنة الأولى يكون قد بدأت عـملية اكتسـاب النظام الصوتى Phonological وارتقائها لديه ، وهى

= تسبب لجنينها أى إزعـاج حتى ولو كان صغيرا هينا بحـسب ظن الآخرين ، وليت الأبناء يقدرون ذلك للأمهات ؟!!

إنه فى لحظة الميلاد يهجر كل هذا ليجد صخب الصاخبين ، ولغط اللاغطين ، وعويل المحيطين، وصراخ المجاورين ونظـرات الحاقدين . . إنه يترك مكانا بالوصف المتـقدم وأعظم فى الوصف مما تقدم ، ليجد درجات حـرارة غير مسبوق له أن عايشها ، وضغطا جـويا غير مألوف له أن مارس فيه حـياته ، ومجاهدة بنفـسه وبكل طاقاته أن يتنفس جرعـة هواء ملوثة فيها زاد حـياته ،وكأنه بالفطرة الإلهية يعلم أنه نزل إلى الدنيا ليكابد فيها مصيرا مجهولا ، ويصارع فيها كل خصم عنيد عتيد ، إنه نزل إلى الدنيا وكأنه قد علم فطرة رب العالمين ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي كَبَدٍ ④﴾ [البلد]. . ولم لا . . وهل الرحم الجـديد . . رحم الدنيا إلا مـكان تجلى فيـه صفـات الخـسة والانحطاط والتضاؤل والحقارة والضعة ، أو لـيس لفظ الدنيا قد جاء من الدنو أو من الدناءة !! إن الصرخة الأولى أخالها من وجهة نظرى لكل ما تقدم أو يزيد .

مرحلة تشير إلى بـروز القواعد التى يتم من خلالها تركيب الأصوات فـى تتابعات قابلة للنطق فى اللغة ، وربط هذه التتابعات فى وحدات أكبر منها .

على أننا هنا يجب أن نفرق بين مستويين من الأصـوات التى يتعامل معها الطفل عند اكتساب اللغة : المستوى الأول : الأصوات التى ينتجها الطفل ، وتتمثل الأصوات التى ينتجها الطفل والتى تكون مصاحبة لشعور الطفل بالراحة أو عدم الراحة ،كإصداره لأصوات تـشبـه الهديل أو الضـحكات الخافـتة فى حـالة الراحة واللـذة ، أو إصداره للصرخات والبكاء فى حالة الجوع أو الألم أو البلل .

فالطفل فى الأسـابيع الأولى من حيـاته يستطيع أن يحدث أصـواتا بشكل آلى لا إرادى نتيجة للعديد من الدوافع ، وتعتبر هذه الأشكال الصوتية الصادرة عن الطفل المادة الأولية الخـام التى ينحت منها الطفل أصـوات الحروف المختلفـة وتمتد هذه المرحلة لدى بعض العلمـاء حـتى الشهـر الرابع ، ويذهب هؤلاء العـلماء إلى أنه بدايـة من الشهـر الخامس من حيـاة الطفل تبدأ هذه الأصوات فى أخـذ معنى آخر ، فبعـد أن كانت هذه الأصوات خلال الشهور الأربعة الأولى تصدر بصورة آلية لا إرادية ، فإن هذه الأصوات تبدأ بداية من الشهر الخامس فى إحداث تأثيرات نفسية فى نفس الطفل نتيجة لتكرار هذه الأصوات التى كان يصدرها دون قصد منه . ونـرى أن إحداث تأثيرات نفسية فى نفس الطفل لا يحدث نتيجة لتكرار هذه الأصوات فـقط ، إنما تحدث هذه التأثيرات الإيجابية فى نفسية الطفـل نتيجة لتدعيم وتعزيز الطفل عـند إصداره لهذه الأصوات ، إذ إنه من المعروف بداهة أن الاستـجابات التى تترك أثرا إيجابيا أو مـريحا يميل الفرد إلى تكرارها فـالطفل الذى ينطق الشـكل الصـوتى « ما » أو « دا » ويـكرره سوف يـنتج عنه شكل صوتى أكبـر هو« ماما » أو « دادا » وهى أصوات سـوف تلقى تعزيزا من الأم والأب، وهو ما يجعل الطفل يميل لتكرارها .

ورغم أن الطفل فى نهاية سنتـه الأولى يكون قد بدأ فى إنتاج بعض المجـموعات الصوتيـة – كتلك التى أوردناها وغيـرها – إلا أن هذه المجموعـات الصوتية لا تتـعدى حدود أو مواصفـات اللغة الوسيطة سواء فى شكلها أو فى مدلولها ، فـهى لغة تساعد الطفل على تحقيق وظيفتين رئيستين : الوظيفة التواصلية التى بموجبها يرفض، ويطلب، ويشير . . . إلخ ، والوظيفـة المرجعية التى يحدد عن طريقهـا الموضوعات والأحداث ، لتتـسم هذه المرحلة بإنتاج الكلمات المنفـصلة التى تؤهله إلى مرحلة إنتـاج الكلمات فى سلاسل متصلة ذات معنى ، إذ سوف يؤدى هذا التكرار إلى « ماما » و « دادا » وهو ما

سوف يؤدى بالتبعية إلى فرحة الوالدين ، الأمر الذى سوف يجعلهم منفرجى الأسارير ومبتسمى الثغر ومنشرحى الصدر ، وسوف يقومون بحمل الطفل وتقبيله مما يؤدى إلى تدعيم هذا السلوك لدى الطفل فيميل إلى تكراره ومن ثم يحدث الاكتساب ويتولد المعنى .

أما المستوى الثانى من الأصوات فهى الأصوات التى يسمعها الطفل والتى تعد ذات أهمية فى اكتساب ونمو اللغة لديه ، فالأطفال أثناء مرورهم بعملية الاكتساب يتعلمون التعرف على أصوات لغتهم ، وحتى يتمكنوا من ذلك عليهم التمييز بين الأصوات البشرية ، والأصوات الأخرى ، وبعد ذلك عليهم اكتشاف الاختلافات بين الأصوات البشرية ، وأخيرا عليهم تحديد تلك الأصوات الهامة للغة التى يكتسبونها ، وما هى الأصوات التى يمكن أن تتآلف وتركب معا ، هنالك ، يمكن القول بأن الطفل فى هذه المرحلة أصبح قادرا على ضم الأصوات التى يصدرها الراشدون إلى نظامه الخاص فى النطق ، فيتمثل أنواع التلفظ التى يتمثل فيها كل من « الوحدات الصغرى للكلام Phonemes » و« البناء الصوتى Morphemes » وفى هذه المرحلة تنشأ دعائم أشباه المفاهيم .

وفى خلال السنة الأولى من حياة الطفل نجد أن تطور النمو اللغوى لديه يتضمن قدرا يبلغ نصف الوحدات الرئيسة وبعض وحدات الكلمات البسيطة ،كما أن أول الأصوات التى تصدر عن الرضيع تكون انعكاسية فى أساسها ، أى تأتى انعكاسا لبعض الأفعال والحركات التى يأتيها الطفل مثل التنفس والبلع والفواق (الزغطة) . ألا يكون الطفل فى هذه المرحلة قد تعلم بعد أصواتا محددة يعبر بها عن حاجات محددة إلا فى حدود ضيقة جدا ، وتكون المناغاة بذلك والأصوات التى تمثل مضمونها ليست إلا نشاطا يلهو به الطفل ، أى لا يستخدم الطفل أصوات المناغاة باعتبارها أداة من أدوات الاتصال ، وإن بقيت فائدة الطفل مناغاة تتمثل فى تدريب الجهاز الصوتى للطفل، ومن هنا يمكن القول بأن الطفل لا يدرك دلالة ما يصدره من أصوات خلال الشهور الأولى من حياته ، ثم يبدأ فى النصف الثانى من العام فى إدراك دلالة بعض الأصوات بالنسبة له .

ولقد تساءل العلماء : لماذا يناغى الأطفال لأنفسهم رغم أنه لا يكون هناك من يستجيب لأصواتهم ؟

ونعتقد فى أن الإجابة على هذا السؤال تتمثل فى أن إدراك الطفل لما يصدره من أصوات هو الذى ينبهه ويدفعه إلى زيادة التصويت ، وقد ذهب العلماء إلى أن الطفل لا يدرك بالفعل حقيقة الأصوات الصادرة عنه خـلال الشهرين الأولين بعكس إدراكه لحقيقة الأصوات فى النـصف الثانى من العـام الأول ، وقد دللوا على صدق ذلـك من أنه قد لوحظ أن الأصـوات الصـادرة من طفل أصم الأبوين بالصـمم والبكم لا تخـتلف عن الأصوات الصـادرة من الرضع الأسوياء خلال الشـهرين الأولين من حيـاتهم ، وهو ما يشير بجـلاء- وكما سبق وقلنا آنفـا- إلى أن الأصوات المبكرة ما هى إلا نتيـجة لنشاط تلقائى صادر عن الجهاز التنفسى والصوتى للطفل .

وقد لوحظ من خلال نتـائج البحوث التى أجريت على مـلاحظة نمو سلوك اللغة لدى الطفل ، أنه ينتقل من النطق ببعض أصـوات اللغة إلى بعض الأصوات الأخرى ، وأن أول أصوات اللغة ظـهورا هى أصوات اللغة المتـحركة ثم يليها الأصـوات الساكنة، وأن أول أصوات حـروف اللغة المتحـركة ظهورا هو صـوت حرف الألف بكل نغـماته الصوتية: مفـتوحة ، ومضمومة ، ومكسورة ، وأن أول أصـوات حروف اللغة الساكنة ظهورا فى لغة الطفل هى أصوات حروف الشفة ، وأول حروف الشفة ظهورا هو صوت حرف الميم ، وصوت حرف الباء .

وقد يتسـاءل القارئ : وما السبب فى ظهـور حروف الحركة قـبل ظهور الحروف الساكنة فى لغة الطفل المبكرة ؟ ثم يثار تساؤل آخر : وما السبب فى أن أصوات حروف الشفـة هى أول أصوات الحروف الساكنة ظهـورا فى لغة الطفل مثل صـوت حرف الميم والباء ؟

وفى إجابتنا على هذين التساؤلين فإنه يمكن تفسير ذلك كما يلى :

إن السبب فى ظهـور أصوات الحروف المتحـركة لدى الطفل قبل ظهـور أصوات الحروف السـاكنة ؛ هو أن أصوات الحـروف المتحـركة - الألف والواو والياء فـى اللغة العربية هوائية يساعد فى خروجها لدى الطفل مبكرا حركات تنفسه السريعة ، فضلا عن أن أصوات هذه الحـروف لا تحتاج إلى تآزر عضلى عـصبى دقيق لإنتـاجها ، أما بقـية أصوات حروف اللغة وهى أصـوات الحروف الساكنة فإن معظمها لا تعتـمد فى إنتاجها على دفقـات الهواء المصاحـبة لعمليـة تنفس الطفل ، فضلا عن أصـوات هذه الحروف تحتاج إلى تآزر عضلى عصبى .

أما تفسيرنا لسبق الطفل فى إنتاج أصوات حروف الشفة من أصوات الحروف الساكنة قبل غيرها ، وخاصة أصوات حرفى الباء والميم ، إنما يتأتى من وجهة نظرنا فى أن الشفتين تعدان من أجزاء جهاز حركة والصوت اللتين تتلقيان تدريبا مبكرا ، فالطفل أثناء ممارسته لعملية الرضاعة بالمص إنما يؤدى إلى تقوية عضلات الشفتين مما يجعلهما أكثر مرونة وأكثر تآزرا من بقية عضلات جهاز حركة الصوت لدى الطفل ، كما أن صوت حرف الميم والباء فضلا عن أنهما من أصوات حروف الشفة ، إلا أنهما يفرقان عن بقية أصوات الحروف الساكنة الأخرى فى أن أصواتهما تلقى تعزيزا وتدعيما منذ اللحظات الأولى لإخراجهما لأنهما يكونان إذا أتيا موصلان بالمد ، للفظين من أحب الألفاظ إلى الوالدين ، فالميم وصلا بالفتح الممدود يخرج شبها بلفظ «ماما» وخاصة إذا حدث تكرار تلقائى لصوتين متعاقبين للميم. والأمر كذلك بالنسبة للباء وهو ما يبعث على راحة الوالدين وانفراج أساريرهما وابتسامتهما، بل وقد يصل التدعيم للطفل إلى ضمه إلى صدرهما وتقبيله وهى استجابات تبعث على الراحة والسرور لدى الطفل، مما يجعله يميل إلى تكرارها أملا فى الحصول على المزيد من الراحة .

وقد وجد من نتائج البحوث التى أجريت على ملاحظة نمو سلوك اللغة لدى الطفل استكمالا لما تم ذكره ، أن ٩٠ ٪ من أصوات الحروف الصحيحة المبكرة التى تصدر عن الرضيع تتميز بأنها حلقية Glottals مثل الهاء والوقفات ، ولكن هذه الأصوات لا تؤلف عند نهاية السنة الأولى إلا حوالى ٣٠ ٪ من الحروف الصحيحة عند الرضيع ، وأما الأصوات الشفوية ، والأصوات التى تشترك فيها الشفة والأسنان ، والأصوات التى تصدر من خلف الأسنان فلا تكاد توجد فى جعبة المولود الجديد ، ولكنها تصبح بعد ذلك سائدة وكثيرة الانتشار خلال السنة الأولى ، ويرى بعض الباحثين أنه بتمام السنة الأولى يكون الطفل قد أصبح يمتلك محصولا لغويا يتمثل فى حوالى ٤ كلمات ، ثم يزداد محصوله من مفردات اللغة زيادة مطردة وسريعة بزيادة واضطراد نموه حتى قيل أنه بتمام السنة السادسة يكون الطفل قد أصبح لديه ما يربو على ٣٠٠ كلمة .

ونحن نرى أن نتائج البحوث الواردة فى هذا الإطار يجب ألا تؤخذ مأخذ الوثوق والتصديق المطلق ، وذلك لأن نتائج البحوث فى هذا الجانب تمثل رصدا للغة الطفل فى أحقاب زمنية تمتد من الخمسينيات إلى السبعينيات من القرن العشرين ، وهى فترات زمنية كانت محكومة بضوابط ثقافية وإعلامية تتناسب وطبيعة هذه الفترة الزمنية .

وفى خلال السنة الثانية من نمو الطفل تنمو حصيلته من الوحدات الصوتية الأساسية .

فالطفل خلال العام الأول من نموه يستطيع أن يأتى بثمانى عشرة وحدة صوتية، وفى نهاية السنة الثانية يستطيع أن يأتى بخمس وعشرين وحدة صوتية ، وهو ما يجعل الطفل فى نهاية السنة الأولى من العمر قادرا على عدد من الكلمات تتراوح من ثلاث إلى أربع كلمات ، وعند مستوى سنة ونصف يكون متوسط عدد الكلمات لديه عشرين كلمة تقريبا ، وعندما يبلغ الطفل سنتين يرتفع هذا الرقم ارتفاعا شديدا ، حيث يصل إلى حوالى ٢٠٠ كلمة تقريبا ، وهنا يمكن أن نلاحظ أن تحصيل المفردات اللغوية يكون بطيئا فى مرحلة الارتقاء المعرفى « الحسى -الحركى » وفقا لنظرية جان بياجيه .

وبعد أن يكتسب الطفل مجموعة من الأصوات ويتمكن منها تبدأ مرحلة ثانية من مراحل نمو اكتساب اللغة لديه وهى مرحلة اكتساب التراكيب اللغوية والتعبيرات اللفظية التى تتضمن أكثر من كلمة للتعبير عما يريد ، لتبدأ مرحلة اكتساب ونمو التراكيب لدى الطفل باستخدام الكلمة التى تقوم مقام الجملة أو التعبيرة اللفظية الكبيرة التى يتبعها الكبار - فالطفل يبدأ فى السنة الأولى من نموه أو قبلها بقليل ببعض من الأشهر - لاحظ أنه توجد فروق بين الأطفال - فى التعبير عما يريد مستخدما كلمة واحدة تقوم مقام الجملة وهى ما يمكن تسميتها مرحلة « الكلمة - الجملة » Word - Sentence .

فالطفل فى هذه المرحلة عندما يريد أن يعبر عن حاجة يبتغيها لا يقول: « أريد كذا. . » بل يلجأ إلى استخدام كلمة واحدة تعبر عن مراده ، فهو إذا أراد أن يأكل تجده يقول: « أكل » أو يقول: « مم » Mum وكأن لغته تعوزه أو لا تسعفه أن يقول: « أنا عاوز أكل» ، وإذا أراد أن يشكو من صديقه أو أخيه الذى ضربه تجده يقول: « ضربنى» لتقوم هذه الكلمة مقام الجملة « فلان ضربنى » .

وفى الفترة من ١٨ شهرا إلى ٢٤ شهرا - أى من سنة ونصف إلى سنتين - يبدأ الأطفال فى تركيب الكلمات للتعبير عما يريدون ، وغالبا ما تكون تعبيراتهم اللغوية يشيع فيها استخدام كلمتين معا .

كما تنمو قدرته اللغوية حيث يبدأ فى استخدام الكلمات على أساس من الفهم، كما يزداد فهمه للأسئلة والأوامر ، ويصبح كلامه مفهوما، أى أن اللغة فى هذه المرحلة من تطور نمو الطفل تقوم بوظيفتها الأساسية فى الاتصال والفهم .

على أننا يجب أن نلحظ أن التطور فى نمو اللغة لدى الطفل لا يتم بمعزل عن جوانب النمو الأخرى لديه ، والنمو اللغوى يتأثر سلبا وإيجابا بنمو الطفل فى جميع

النواحى الاجتماعية والانفعالية والعقلية والجسمية والفسيولوجية ، كما أن نمو اللغة يؤثر أيضا فى نمو جميع هذه النواحى ، فالعلاقة بين جميع مكونات الشخصية تقوم على مبدأ التفاعل والتكامل، ففى خلال المرحلة الحسية الحركية هذه (من الميلاد حتى سنتين) يعتمد النمو على التوافق مع البيئة ، لأن النمو عند جان بياجيه هو نوع من التوافق مع البيئة وأن تطور نمو قدرة الطفل على التوافق مع البيئة ما هو إلا دالة طردية تدلل على التطور والتقدم فى النمو .

وخلال هذه المرحلة فإن عمليات التوافق تعتمد على الخبرات الحسية والحركية المباشرة للبيئة ولا يكون للكلمات أو الرموز إلا دور ضئيل فى تفاعل الطفل مع البيئة، أى أن النمو العقلى فى العامين الأولين من حياة الطفل هو نمو حسى حركى، وأن هذه المرحلة من مراحل النمو تتتابع فى عدة مراحل ثمائية فرعية تعتمد فى مجملها على الأفعال المنعكسة والإرجاعات الدورية ، ففى هذه المرحلة يسيطر على النشاط العقلى عند الطفل ذلك التآزر بين الأفعال البسيطة وبين الإدراكات الحسية والأفعال الحركية ، لتكون فعالية النشاط الحسى الحركى عند الطفل مؤشرا هاما على زيادة النمو العقلى لديه فى المراحل التالية ، ويتمثل هذا الاضطراد أو الزيادة فى النمو خلال العام الثانى من عمر الطفل فى تعلم مقومات السلوك العقلى الذى يرتكز على عمليات ترميز الأشياء والظواهر والمواقف ، حيث يبدأ فى تعلم استخدام الرموز اللغوية كتمثيلات عقلية تحل محل الأشياء ، وهو ما يعد مظهرا أساسيا من مظاهر النمو العقلى لديه ، لتأخذ بعد ذلك عملياته العقلية كالتذكر والتفكير وغيرها طابعها الرمزى وما ينطوى عليه ذلك من تطور واضح فى نمو الطفل ؛ أى أن الطفل بزيادة ترميزه للأشياء والأحداث واستخدامه للغة يزداد نموه العقلى ، فتنمو لديه القدرة على التذكر والاحتفاظ ، وهنا يمكن القول بأن الطفل قد أصبح لديه نمو مضطرد للأشياء ورموز اللغة ؛ لأن الإدراك ما هو إلا تأويل وتفسير المدرك الخارجى ووسيلة الطفل فى هذه اللغة .

وننوه هنا ، إلى أن هناك نوعين من التغيرات التى تطرأ على نمو الطفل خلال سنتيه الأوليين وتؤثر على نمو اللغة لديه ، ألا وهما :

١- الخبرة بالأطعمة الصلبة التى تنبه عمليات المضغ وتدرب عضلات الفك ، إذ بزيادة نمو الطفل تبدأ عملية المضغ فى الزيادة وتتناقص فى المقابل عملية الرضاعة والامتصاص Sucking Pads ، الأمر الذى يؤدى إلى عدم استعمال وسائد وعضلات الامتصاص الموجودة فى خدى الطفل فيترتب على ذلك تغيير فى شكل التجويف الفمى .

٢- التسنين : كذلك تنمو للرضيع أسنان أمامية يكون عددها فى العادة أربع عليا وأربع سفلى فى نهاية السنة الأولى ، مما يؤدى إلى تكوين جدار أمامى جديد فى التجويف الفمى وإلى إمكان التلفظ بالأصوات الصحيحة التى تخرج من بين الأسنان أو من ورائها.

ولا يفوتنا- ونحن نذكر للقارئ بأن قدرة الطفل على التذكر فى هذه المرحلة تبدأ فى التزايد- أن ننبه إلى شيئين مهمين :

الأول : هو أن زيادة قدرة الطفل على التذكر فى هذه المرحلة تفيد بأن الطفل تزداد لديه القدرة على الاحتفاظ بالمدخلات اللغوية والتى تكون كلها حسية وترتبط بأشياء عيانية ، أى أن الطفل يبدأ فى إنماء قاموسه اللغوى ، لكنه قد لوحظ وجود بعض الأخطاء الفادحة فى أسلوب نقل المدلول اللفظى للشىء إلى الطفل ، إذ غالبا ما تعمد الأمهات والمربيات فى دور الحضانة إلى تسمية الأشياء الموجودة للطفل فى البيئة تسمية محرفة أو مبتورة أو ناقصة ؛ فينقلها الطفل إلى قاموس لغته ويختزنها محرفة أو مبتورة أو ناقصة ، فبعض الأمهات والمربيات- إن لم يكن كلهن- يقمن مثلا بلفظ بعض الكلمات الصعبة للطفل بغير حقيقتها اللغوية، كأن يشير الطفل سائلا عن التليفزيون فتقوم الأم أو المربية قائلة : هذا « زيون » حاذفة بذلك جزءا من الكلمة ؛ فيقوم الطفل بتخزينها على الحالة التى نطقتها الأم أو المربية ،أو أن تقوم الأم أو المربية بقلب حروف الكلمات التى تعبر عن الأشياء فى البيئة فيقوم الطفل بتخزينها على الحالة الخاطئة التى نطق بها ، فإذا ما شب الطفل وقويت ملكاته وزادت قدراته وجد أن أسماء الأشياء التى سبق وأن تعلمها بصورة ما لا تنطق أسماؤها بنفس الصورة التى تعلمها من قبل ، هنالك يؤدى إلى صراع معرفى ، كان الطفل بمعزل عنه لو أحسنا تربيته .

أما الشىء الثانى :إذا كان من مظاهر النمو العقلى لدى الطفل هو زيادة قدرته على التذكر ، فإن ذلك لا يعنى مطلقا قدرته على التعبير ، أو بصورة أخرى أن زيادة قدرة الطفل على التذكر ليس معناها زيادة قدرة الطفل على التعبير بنفس القدر، واعتقاد البعض بأن زيادة قدرة الطفل على التذكر تعنى زيادة مساوية لديه على القدرة على التعبير ، فإنه زعم خاطئ يوقع الكثير من الأمهات والمربيات فى أخطاء فادحة أثناء تربية الطفل فى هذه المرحلة ، إذ غالبا ما تعمد الأم وهى تصطحب ابنها معها وهى تسير فى الشارع أو الأماكن العامة إلى الرد على تساؤلات ابنها المتكررة عن أسماء الأشياء التى

يراها ، والأم تجيبه عما يسأل التى سأل عنها الطفل أكثر من مرة وأجابته ، فإذا بها تجد الطفل صامتا غير قادر على الإجابة ، فتشعر الأم بخيبة أمل فى ابنها الذى أوجع رأسها فى غدوها ورواحها عن اسم هذا الشىء ، ثم إذا بها تسأله فلا يجيبها .

كما أن لنقص القدرة على التعبير لديه قد يصل الكلمات ببعضها البعض لينطقها وحدة واحدة فتجده مثلا يقول « أطوشة » إذا أراد أن يقول قطة وحشة .

ونحن هنا نشير إلى أن زيادة قدرة الفرد على الاحتفاظ فى مرحلة الطفولة تكون أكبر بكثير عن قدرته على التعبير فلا يجب على الأم أو المربية أن تسأم التكرار والإعادة، ولا عليها أن تسأم أيضا من عدم قدرة الطفل على الإجابة، وفى هذا نجد بعض الكتاب يشيرون إلى ما يدلل على ذلك ، فهم يشيرون إلى أن حصيلة الطفل من المفردات والكلمات التى يستطيع أن ينطقها (الكلمات الإيجابية) تبدأ فى الظهور عند نهاية السنة الأولى وذلك من خلال تسمية الأشياء أو الأفعال البسيطة (لبن ، أكل ، ماما، أروح) وفى بداية السنة الثانية ورغم زيادة حصيلته اللغوية بسبب الخبرة ، إلا أنه عادة ما يقوم باستخدام الكلمة لتقوم مقام الجملة ، فهو قد يشير إلى الكوب إذا أراد أن يشرب اللبن ليقول « لبن » كما أنه لنقص القدرة على التعبير لديه قد يصل الكلمات ببعضها البعض لينطقها وحدة واحدة .

ثانيا: نمو اللغة وإدراكها فى مرحلة ما قبل المفاهيم: The Pre- Con Ceptual Phase :

تسمى هذه المرحلة فى بعض الكتابات بمرحلة التفكير غير المنطقى Non Logical Thinking Phase وهى تمتد من السنة الثانية حتى نهاية السنة الرابعة تقريبا .

وفى هذه المرحلة يمكن أن نلحظ أن لغة الطفل فيها وقد أصبحت أكثر ارتقاء وتطورا من ناحية شكلها ومغزاها .

فمن ناحية شكل اللغة Language From نجد أن الطفل بدأت تنمو لديه القدرة على اكتشاف القواعد التى يعتمد عليها النظام الصوتى للغة ، فيتعلم شكل أو نهايات الكلمات التى تشير إلى صيغة الجمع ، أو أى أنواع أخرى من المزج Combination بين البناءات الصوتية ، وتبدأ المهارات الخاصة بإنشاء التراكيب لديهم وذلك عندما يستطيع فى هذه المرحلة أن يضع كلمتين معا ، كما يكتسب قواعد التراكيب وذلك عن طريق الاستماع إلى مواضع الكلمات وإلى تنغيم intonations الراشدين .

كما نجد الطفل فى هذه المرحلة يستخدم جملا تتضمن أكثر من كلمة يعبر عما يريد ، وإن ظلت لغته تختلف من هذه الزاوية ، عن لغة الكبار فى العديد من الزوايا ، ولعل من أهم هذه الاختلافات :

١- أن الأطفال يستطيعون أن يلاحظوا بعض الملامح الخاصة بسلوك اللغة، إلا أنهم يستخدمون هذه الملامح لتكوين نسق من التأليف خاص بهم يختلف فى بعض جنباته عما يستخدمه الراشدون ، وهو الأمر الذى يفرز ضرورة احتكاكهم أكثر بالراشدين ، بغية تنمية قدرتهم على اكتساب العديد من طرق التوليف والدمج بين أصوات اللغة لتكون أكثر قربا من الملامح اللغوية لدى الراشدين ؛ وهذا يبرز بالطبع أهمية حاجة الطفل لأن يفهمه أشخاص آخرون متنوعون ، لأن الطفل إذا اقتصر على مخاطبة الأم أو أخيه التوأم فإنه قد يتأخر إلى مستوى لغة الطفل الحضين Baby Language .

٢- يستطيع الأطفال إنشاء التراكيب القصيرة مع استخدامها للتعبير عن أكثر من معنى، ففى هذه المرحلة تبدأ مرحلة اكتساب التراكيب - حيث يستطيع الطفل وضع كلمتين معا ليعبر عن ما يريد، ويستطيع الطفل بعد انتهاء عامه الثانى من أن يعبر عن أفكاره فى جمل قصيرة بسيطة ، وتكون تعبيراتهم هذه قصيرة ومختصرة ومن صناعتهم وليست تقليدا للكبار ، حيث تتميز لغة الطفل بمستويات صوتية وصرفية ونحوية ودلالية تختلف عن اللغة التى يستخدمها الكبار فيما بينهم .

ولعل من أوجه هذا الاختلاف أن الطفل غالبا ما يستخدم جملة بعينها للتعبير عن أشياء مختلفة معتمدا فى ذلك على السياق ، كما أن تراكيبهم اللغوية عادة ما تكون قصيرة ، فإذا نظرنا إلى عينة كلام نطقها طفل عمره ٢٨ شهرا (سنتين وأربعة أشهر) ، ثم قارناها بعينة أخرى له بعد بلوغه ٣٨ شهرا (ثلاث سنوات وشهرين) ، فسنلاحظ أن هناك تغييرا كبيرا لحق بلغة الطفل فى هذه الفترة القصيرة حيث يزداد طول وتعقيد كلام الطفل Utterance ، كما يمكن ملاحظة أن لغة الأطفال الصغار التى يعبرون بها عما يريدون تتسم بحذف الكلمات الوظيفية أو ما يسمى بكلمات الوظيفة Functional

Words مثل: الـ، وعلى ، وفى و . . . إلخ. ويعتمد على استخدام الكلمات التى لها معنى فـقط ؛ والتى يطلق عليهـا كلمات المضـمون ، وبالتالى فكـلام الأطفال فى هذه المراحل المبكرة يسمى بالكلام التلغرافى Telegraphic Speech .

وباستمـرار نمو الطفل وارتقائه فإنه يستطيع فى عـامه الثالث من استعـمال جمل يبلغ عدد مفـرداتها ثلاث كلمات ، ثم تزداد قدرته على تكوين الجـمل حتى يتمكن فى سن الرابعة والنصف من استعمال جمل تتكون الواحدة منها من أربع مفردات أو ست ، وتنمو قدرة الطفل على استعمال الجمل المركبة تبعا لدرجة ذكائه ومستواه الاجتماعى .

ويشير آحرشاو (١٩٩٣) إلى مظهر ارتقـائى آخر فى لغة الطفل يوضح طبيعة نمو اكتساب اللغة وإنتاجها لديه حين يقول : إن تعبيرات الإضافة ، والأسئلة المفتوحة مثل: ماذا ، أين ، لماذا، تظـهر فى وقت متـأخر لدى الطفل فـالأطفـال متأخـرا يستطيـعون صياغـة الأسئلة بصورة صحـيحة ، والأطفال فى سنواتهم المـبكرة يستطيعون اسـتخدام كلمات الاستفهـام (لماذا ، ليه ،أين ، فين . . . . إلخ) ، لكن دون أن يقوموا بإجراء التعديلات اللازمة للجملة لتصبح جملة استفهامية ، كذلك عند استخدام النفى ، حيث إن كل ما يفعلونه هو وضع كلمة النفى « ما » أو « لم » بجوار جملة خبرية مثبتة ، كما يتـضح بالتـدريج قدرة الأطفـال على اسـتـخدام وفـهم جـمل المبنى للمـعلوم والمبنى للمجهول، وهكذا تسير عملية اكتساب نمو التراكيب حتى بعد دخول المدرسة.

ولقد تساءل علماء نفس اللغة عن كيفية إنشاء الطفل لقواعد النحو الأولية ، وقد كـان مبـعث تسـاؤلهم هذا ، هو أنهم أثناء مـلاحظة سلوك اللغـة لدى الأطفـال على اختـلاف بيئاتهم وثقـافاتهم يسـتخدمـون بعض صور الجمع بصـورة صحيـحة دون أن يتعلموها أو يكونوا قـد خبروها من غيرهم ، ومن هذه الملاحـظات أن الطفل قد يعلمه أبوه مثـلا أثناء المداعبة كلمـة قلم وهو يشير إليـه ، فإذا أحضـر إليه والده قلمين ، أو مجمـوعة من الأقلام وسألـه عما يراه فسـرعان ما يجد طفله دون تعلم يقـول قلمان، وأقلام ، أو قلمه (بكسر الـقاف والميم) أو أن يستخدم الطفل لغة قريـبة من هذا يشير فيها إلى ما يدلل عن اختلاف ما .

ولقد تساءل العلماء أيضا تساؤلات قريبة من التساؤل الأول فى محاولة منهم لاستجلاء بعض جوانب الغموض فى هذا الجانب ، إذ ذهبوا يتساءلون :

هل انتقال الطفل من تراكيب الكلمة الواحدة إلى تراكيب الكلمات المتعددة يمثل مؤشرا على تمكنه من بعض القواعد التركيبية الأولية ؟

ولقد شكلت الإجابة على مثل هذا التساؤل محور أبحاث عديدة يوجز أليرون Oleron (١٩٧٩) أهم خلاصاتها فى الوقائع التالية :

١- يعبر الطفل فى سنواته الأولى بكلمة واحدة عن جملة كاملة .

٢- إن القواعد النحوية المعقدة تحل لدى الطفل بالتدريج محل القواعد النحوية الأولية .

٣- غالبا ما يعمم الطفل المقاطع اللغوية التى اكتسبها داخل أوضاع مقامية معينة على الأوضاع المقامية الجديدة .

٤- عادة ما ينشئ الطفل علاقات ترابطية بين الكلمات التى يسمعها ، وإن شبكة تجميعه للكلمات على هذا النحو ليست وليد الصدفة ، بل هى نتيجة طبيعية للتعميم السياقى الذى يسهل عملية إنتاج الملفوظات أو الجمل الأولية .

٥- بداية ظهور النشاط الرمزى فى إدراكه اللغوى وإن ظل أسير الخصائص الفيزيقية للأشياء .

خلصنا من قبل إلى أنه رغم زيادة حصيلة الطفل من مفردات اللغة ، وخاصة المفردات الإيجابية مثلها ، إلا أن الطفل ما زال يعتمد على النشاط الرمزى بصورة قليلة جدا، فإدراك الطفل الواصل بين الشىء واسمه لا يقوم على المعنى أو التمثيل الرمزى اللغوى للشىء ولكنه يقوم فى أساسه على ربط اسم الشىء فى حد ذاته بخصائصه الفيزيقية ، أى أن النشاط الرمزى فى مرحلة الذكاء الحسى يجعل الطفل يدرك الأشياء فى ضوء خصائصها الفيزيقية لا على أساس معناها الرمزى ، فبيرونة اللبن يدركها على أنها شىء ذو لون وشكل محدد ، لكن إدراكه لها على أنها رمز للطعام لا يكون قد أخذ مكانه بصورة ثابتة ومستقرة فى إدراكات الطفل الرمزية ، وإن كان مثل هذا الأمر يكون قد نحى نحو الثبات فى إدراكاته بالمعنى الرمزى فى السنة الثانية .

أما طبيعة إدراكات الطفل فى مرحلة ما قبل المفاهيم فإننا نلحظ فيها بداية النشاط الرمـزى بصورة أكـبر عن مـرحلة النمـو الحسى الحـركى ، إذ نجـد فى هذه المرحلة أن استجابات الطفل على الإجمال لا تكون قائمة على الخصائص الفيزيقية للمثير وحدها، وإنما تكون ولأول مرة قائمة على معنى المثير إلى حد كبير ، كما تكون التغيرات الرئيسة التى تطرأ خلال المراحل التاليـة من نمو الطفل وإدراكاته عند بياجيـه تتركز فى أن الطفل يزداد وتزداد لديه القدرة على أن يتنـاول مشاكله من خلال الرمـوز والفكر ، أى يصبح إدراكـه أكثـر نضجـا ، وعلى هذا ، فـإنه كلمـا تقدم الطفل فـى العمـر ، لاحظنا أن استجاباته تتقدم هى الأخـرى فى نضجها ، فتصبح استجابات غـير أسيرة بما تمليه عليه خبراته الحسية الحاضرة المباشرة وفى ضوء خصائصها الفيزيقية فحسب ولكن تبدأ المثيرات خلال مرحلة ما قبل المفاهيم فى اكتساب المعانى أيضا .

فطفل الثالثة قد يستخدم كلـمة «كلب» لترمز إلى كل حيوان ذات أربعة أرجل ، أو كلمة سـيارة لتـرمز لكل عربة لـها أربـع عجـلات، وقد وصف هانز فـيرنر Heinz Werner أحد علماء النفس المهتمين بتكوين أفكار الطفل ولغته هذا النوع من الاستخدام للغة الذى نجده عند طفل الثالثة بأنه غير متمايز وتأليفى Undifferentiated and Syn-cretic، فالطفل يستخدم الكلمة أو شبه الجملة (أو التعبيرة اللغوية) Phrase لترمز إلى مزيج أو مركب من عدة أفكار ، فهو قد يستـخدم كلمة آكل ليشير إلى الطعام ، أو إلى عمـلية تناول الطعـام ، أو إلى تغذية الأم للـطفل ، وبازدياد النضج يصبح اسـتخـدام الكلمات وإدراكه لما تشـير إليه هذه الكلمات مـتمايزا ، حتى أن الكلمة أو شـبه الجملة والتعبيـرة اللغوية لا تشير إلا إلى شىء أو واقعة محددة ، فـإذا وصلنا إلى سن الخامسة يصبح التمـايز فى استخدام الكلمات وإدراكـه لما تعنيه ناضجا إلى حد كبـير فهى - أى ألفاظ ومفاهيم اللغة - قـد أصبحت تستخدم بنفس التحديد الذى تتـميز به لغة الكبار، وإن بقيت إلى حد ما متـأثرة بالخصائص الفيزيقية للمثـيرات ، وأن قدرته تزداد ليصبح إدراكه للأشياء قائمـا على المعنى ، فإن ذلك لا يعنى بأى حال من الأحوال ، ولا على أى نحو من الأنحاء أن النشـاط الرمزى والإدراك القائم على المعنى للمثيـرات قد أصبح شبيهـا بما لدى الكبار ، بل ما زالت لغته تختلف عن لغة الـكبار فى العديد من النقاط لعل من أهمها :

١- أن الطفل فى هذه المرحلة من النمو المعـرفى لا يستطيع أن يفهم النظام الأعم للمعنى ، فمازال إدراكـه للأشياء ودلالتها ناقصـا وإن ظل قائما فى جزء منه على المعنى ، كما أن المفاهيم اللفظية للأطفال فى هذه المرحلة يعوزها عمومية المفاهيم الحقيـقية ، فـالطفل مثلا تجده يعرف أبـاه ، ويسميه بابا ، ولكنه إذا رأى رجلا يلبس مثل أبيه فسرعان ما يناديه بابا ،ومن هنا يمكن القول : رغم أن الأطفال والكبار يستخدمون لغة شبيهة ببعضها ، إلا أنه مازالت ألفاظ لغة الأطفال تقوم على التصور السابق .

٢- والطفل فى هذه المرحلـة يعوزه فى البـداية اسـتخـدام المفـاهيم Concepts وبخاصة مفهوم الفئة ، ومفهوم عـلاقة العضوية فى فئة معينة ،ولذلك يتميز التـفكيـر فى هذه المرحلة بأنه فى منزلة مـتـوسطة بين مفـهـوم الشىء (هذه المنضدة مثـلا) ومفهوم الفئـة (المناضد ذات الأربعة أرجل) وهذا ما يسـميه بياجـيه «ما قـبل المفهـوم» ويتميـز بأنه نوع من التفكيـر يختلف عن التـفكير الاستـنباطىdeductive من العام إلى الخـاص ، والتفـكير الاستـــقرائى inductive من الخاص إلى العام ،وهـو نوع من التفكير يقوم على اسـتخدام قياس التماثل analogy أو التشابه الجزئى ، وهو مـا يؤدى إلى نتائج خاطئة فى بعض الأحيان ، وهو مـا تجده منعكسا فى لغة الطفل ، باعتـبار أن اللغة مظهر التفكير .

٣- أن لغة الطفل فى هذه المرحلة مازالت تتسم بالتمركز حول الذات فـالطفل فى سن الثالثة من عـمره يستخدم لغتـه لتوصيل خبراته الخـاصة فى إطار يتصف بالتمركز حول ذاته، مثال ذلك « الحساء ساخن » يفهم منها الطفل أن الحساء الخاص به ساخن (تمركز حول الذات) ، أى أنه ما زال عاجزا عن إدراك أن هذه العبارة يمكن إطلاقها على كل حساء .

ويعتقد فيجوتسكى أن اللغة خلال السنوات القلائل الأولى من عمر الطفل وحتى بلوغه سن السابعة تقوم بتنفيذ وظيفـتين رئيستين: الوظيفة الأولى : وهى وظيفة داخلية تتمثل فى مراقـبة وتوجيه الأفكار الداخلية ، أما الوظيـفة الثانية: فهى وظيفـة خارجية والتى تتمثل فى توصـيل نتائج التفكير إلى الآخرين ، ولكن لأن الطفل غـير قادر على

التمييز بين هاتين الوظيفتين ، أى أنه غيــر قادر على الفصل بين ما هو شخصى وما هو اجتماعى ، تبرز لديه ظاهــره الكلام المتمركز حول الذات Egocentric Speech حيث يتكلم الطفل بصوت مسموع عن أفعاله وخططه الداخلية بدون تمييز بين الكلام مع نفسه والكلام الاجتماعى مع الآخرين ، كما أنه لا يستطيع أن يعبر بلغة تفصل ذاته عن ذات الآخرين .

إذن ، فـالسلوك اللغوى لطفل هذه المرحلة يـتصف بالتمركز حـول الذات، كما سبق وذكرنا ، ومعنى التمركز حول الذات أن الطفل لا يتحرى معرفة من يتحدث إليه، أو إذا كان هناك من يستمع له ، فهو يتكلم لنفسه وقد يقوم به حينئذ وهو لا يحاول أن يضع نفســه بحيث يراه الســامع ، بل وقد يبدو على الأطفـال فى بداية هذه المرحلة أن أحدهم يتحدث إلى الآخر ، أى أن بينهما نوع من الاتصال ، إلا أن حديثهما فى واقع الأمر لا يقــوم على التفاعل ، إننا إذا تأملنا مـا يحدث نجد أن كـلا منهما يتـحدث عن شىء مـختلف ، إن الذى يمـكن ملاحظتـه بجـلاء مما هو مسطور فـى التراث النفـسى للأطفال هو:

- إن الأطفال فى مراحل حياتهم الأولى أشد تأثرا فى أفكارهم ولغتهم وأعمالهم بمركزية الذات منا نحن الكبار ، وأنهم أقل تبادلا لأفكارهم ولغتهم وأعمالهم بعضهم مع بعض فـيما بينهم إذا ما قورنـوا بالكبار فيما بينهم ، فـإن اجتمع بعضهم ظهر لنا أنهم يتحدثون فيمـا بينهم عما يعملون أكثر مما نفعل نحن ، لكنهم فى حقـيقة الأمر لا يتـحدثون فى الأغلب لأنفسهم، أمـا نحن الكبار فعلى العكس من ذلك .
- إن الأطفال فى عــمر أربع سنوات وخمســة أشهر ، وكذلك من هم فى عــمر ست سنوات وخـمـسة أشـهـر إذا نظرتهم فى مـواقف اللعب الحـر تجـدهم يتحدثون مع بعضهم البعض دون انقطاع ، إلا أنه فى حقيقة الأمر ما يحدث نجده عكس ذلك ، فـالحق إن المرء إذا رأى جماعات من الأطفـال يعملون أو يلعبون مع بعضــهم البعض فإنك تسمع منهم ضجيـجا ولغطا ، إذ يتكلمون جميعـا فى وقت واحد ولا يراعى فيه المتحدث وجهـة نظر المستمع ولا حتى ينتظر الرد عليه .

وبزيادة عمر الطفل تبدأ مركزية الذات فى اللغة تقل تدريجيا ليصبح حديثه شبيها إلى حد كبير جدا بالكبار ، ففى دراسة أجراها نبيل جابر(١٩٨٧) حول مركزية الذات فى لغة الطفل فقد أشارت نتائجها إلى انخفاض نسبة الحديث المركزى الذات فى لغة الطفل بزيادة العمر ، فالأطفال الذين كانت أعمارهم أربع سنوات وخمسة أشهر كانت نسبة الحديث المركزى الذاتى فى لغتهم ٧٠,٦٪ بينما تناقصت هذه النسبة لتصل إلى ٥٤,٣٪ لدى الأطفال الذين كانت أعمارهم خمس سنوات وأربعة أشهر ، بينما وصلت هذه النسبة إلى ٧، ٣٣٪ لدى الأطفال من عمر ست سنوات وخمسة أشهر ، ثم تضاءلت هذه النسبة بعد ذلك لتصل ١,٣ ٪ لدى الأطفال من عمر تسع سنوات وخمس أشهر .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات جان بياجيه فى هذا الإطار ، وإن بقيت هناك اختلافات فى بعض الجوانب عن نتائج دراسات جان بياجيه وذلك لوجود العديد من الاختلافات التى تخص العوامل الحضارية والبيئية التى يعيش فيها الطفل المصرى عن تلك التى يعايشها طفل المجتمعات الأجنبية، ففى دراسة أجراها بياجيه تمت ملاحظة عشرين طفلا بين الثانية وسن الحادية عشرة خلال فترة النشاط الحر فى معهد روسو بسويسرا ، كما تم تسجيل كل ما صدر عنهم من تلفظ فتبين من تحليل هذه البيانات أنه كلما نما الأطفال وتقدم بهم العمر أصبح حديثهم أقل تمركزا حول الذات وأكثر حظا من الاتجاه الاجتماعى .

كما تفيد مركزية الذات فى لغة الطفل فى بعض جنباتها أن الطفل لا يستطيع مواءمة لغته لتناسب الآخرين ، فالطفل لا تختلف لغته حين يكون وحده عن لغته مع وجود الآخرين أطفالا كانوا أو كبارا ، ولا يبذل جهدا فى نقل أفكاره لغيره ، وذلك كما يشير جان بياجيه ، وتتناقص بالطبع نسبة الكلام المتمركز حول الذات مع زيادة التفاعل الاجتماعى فى لغته بحيث تصبح مفهومة منه .

إن الطفل بالطبع فى مرحلة التمركز حول الذات والتى قد تدوم حتى سن الخامسة أو السادسة يجد أنه من الصعب عليه أن يضع نفسه فى مكان شخص آخر ، فهو لا يستطيع أن يأخذ فى الاعتبار وجهة نظر طفل أو راشد آخر ، كما أن كلامه يكشف عن قلة اهتمامه بفهم الآخرين له ، والأطفال فى سن الثانية والنصف قد يبدو عليهم أن أحدهم يتحدث إلى الآخر - كما سبق وقلنا - إلا أن كلامهم لا يكون فى الواقع قائما

على التبادل ، ويذكر أحد المؤلفين مؤكدا ذلك حيث يقول : إن المحادثة بين طفل فى الثالثة والنصف من العمر ورفيق من رفاق اللعب حين التقيا ذات صباح ، قالت الأولى « أختى تحتفل اليوم بعيد ميلادها »، فأجابت الثانية « لقد بلل كلبى الفراش الليلة الماضية».

ولعل من أحد عوامل تخلى الطفل عن تمركزه حول ذاته فى لغته وإدراكاته بالإضافة لما ذكرناه - زيادة العمر ، والخبرة ، والتفاعل الاجتماعى - هو قيام الطفل باستمرار بتقييم ذاته وإعادة تقييم إدراكه لبيئته ، وإن كان جان بياجيه ذاته ذهب إلى أن ذلك يحدث ليس لتقييم الطفل لذاته وإعادة تقييم إدراكه لبيئته ، إذ ذهب إلى أن ذلك يحدث لنمو العمليات النفسية لديه ، وكذلك نمو استعداده للتخلى عن ذاتيته ، الأمر الذى يسمح بتشكيل إدراك أكثر دقة ، وبالتالى استخدام أكثر تمثيلا للغة- إلا أن الصورة الحسية لإدراكاته تظل هى الغالبة ،أى أنها لا تشبه إدراك الكبير للشىء ومعناه ، لكن يبقى وكما يشير جون كونجر وآخرون (١٩٨٧) أن التغير من التمركز حول الذات فى كلام الطفل ولغته إلى الكلام المتمركز حول المجتمع يعكس إلى حد ما تزايد الصفة الاجتماعية عند الطفل ، وذلك أنه كلما تقدم العمر بالطفل أدرك أن الحديث المتجه وجهة اجتماعية يلقى الإثابة عددا أكبر من المرات وبدرجة أقوى ، ويفرض على الآخرين أن يلتفتوا إليه بخلاف الحديث المتمركز حول الذات الذى قد يشجع الأطفال على التخلى عنه وبذلك يصبح أقل وضوحا وبروزا .

وتظهر خاصية التمركز حول الذات فى لغة الطفل وتفكيره إذا ما بدأنا تعليمه بعض المفاهيم الدينية ، وخاصة أعمها وأشملها وأكملها والذى عادة ما نبدأ فى تعليمه لأطفالنا ، ألا وهو لفظ الجلالة ، الله رب العالمين ، إذ إنه غالبا ما يقارن ربنا بنفسه وقوته ويضفى على رب العالمين صفات من صفاته ، فالطفل فى هذه المرحلة لا تكون المفاهيم لديه قد اكتملت كما أسلفنا ، ومن ثم تجده يقول : أنا أكبر أم ربنا ؟ أو يقول مثلا أنا اللى أغلب ولا ربنا ؟ وهكذا تجد مفهوم الأنا المعبر عن التمركز حول الذات واضحا فالطفل يقيس على الأنا ويدور حولها فى إدراك المفاهيم الدينية .

فالطفل فى هذه المرحلة لا يستطيع أن يفهم النظام الأعم للمعنى الذى تدل عليه المفاهيم فى عالم الكبار ؛ ولذلك ، ورغم أن الأطفال والكبار يكادون يتشابهون فيما يستخدمونه من لغة إلا أنه لا يوجد إطار واحد لاتصالهم ، إذ إن تفكير الطفل مازال

يتسم بدرجة كبيرة من التصور السابق ، وإنه ما زال يخلط فى تفكيره ولغته بين الأنا واللاأنا ، وبذلك يجد نفسه فى نقطة الوسط من هذا العالم الذى يبدأ فى الوجود ، وما سبق يعد أمرا طبيعيا لأن التمركز حول الذات هو اصطلاح يستخدم ليدلل على حالة عدم التمييز فى الإدراك ، كما أن مخططات الاستيعاب لدى الطفل ما زالت حسية عيانية فى أدق معانيها ولم تمل إلى النضج والاستيعاب التجريدى للخبرات والمفاهيم البيئية والاجتماعية لدى الأطفال فى هذه المرحلة فأساس أى سلوك للطفل فى هذه المرحلة إنما يرتكز على الافتقار إلى التمييز بين الطفل نفسه وبيئته .

تطور إدراك المعنى:

قبل أن نعرض هنا لاكتساب دلالة الألفاظ واكتساب معانيها لدى الطفل ومراحل ارتقائه فى هذا الجانب ، دعنا نتساءل بعد عرضنا لمرحلة نمو اكتساب التراكيب لديه، هل اللغة تقتصر على حشد من الكلمات فى ترتيب وتركيب متماسك ؟ وبمعنى آخر: هل يمكن أن تكون للغة قيمة إذا كانت التراكيب المنتجة منها غير ذات معنى ولا تؤدى إلى دلالة بعينها ؟

إن تأصيلنا لهذا الجانب وإجابتنا عليه ليمثل منطقا عقلانيا فى فهم بعض من طبيعة اللغة ، إذ ما قيمة اللغة وتراكيبها حتى ولو كانت صحيحة نحويا ولا تؤدى إلى معنى محدد .

إن اللغة ليست جمعا عشوائيا للكلمات حتى ولو أحكم الترتيب والتركيب ، لأن الجملة أو التركيب اللغوى قد يكون صحيحا نحويا أو قواعديا ، إلا أنه مع ذلك يبقى عديم المعنى ، وهذا كما نجده واضحا فى الجمل الفاسدة ، وذلك كما يقال فى اللغة العربية عند سيبويه عند بيانه للجمل وأنواعها ، فمن الجمل الفاسدة (صحيحة التركيب عديمة المعنى) عنده « رأيت محمدا غدا وسأراه أمس » فرغم أن الجملة صحيحة من ناحية التركيب إلا أنه لا معنى لها ، وهو ما يجعلنا نؤكد القول إجمالا بأن هناك علاقة تبادلية تقوم على التفاعل والتكامل بين التركيب اللغوى والمعنى اللغوى ، إذ لايعمل التركيب اللغوى ، ومعنى التركيب اللغوى كل منهما بمعزل عن الآخر ، وأن كلا منهما يؤثر فى كفاءة الآخر ،فالمعنى يعد أصل كل تركيب لغوى ، والتركيب اللغوى يعد

مظهر المعنى وبناءه السطحى سواء كان ذلك البناء بناء سمعيا أو كتابيا ، وأن كلا منهما يؤثر فى الآخر بصورة ما.

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد من فهم معانى تراكيب اللغة ، فهناك العديد من العوامل الأخرى التى تختلف من نظرية إلى أخرى ويعتبرونها ذات تأثير فى فهم ونمو اكتساب المعنى ، إذ يشير مان وآخرون Mann et al (١٩٨٩) إلى أن هناك العديد من المتغيرات المعجمية Lexical والتى تعمل بالتوازى والتبادل مع عملية نظم وتحليل التركيب اللغوى والمعنى فى آن واحد ،من هذه المتغيرات عملية تحليل البنية الصوتية phonological structure parsing بما تتضمنه من إلماعات (هاديات) النظم prosodic cues واللحن Melodic أو ما يسمى بالنغمة pitch والفروق فى سعة Amplitude أو أمد Duration نطق الكلمات منفردة ، والوقفات Pauses بين الكلمات ، وهى متغيرات تعد بمثابة معين يساعد المستمع على اكتساب المعنى والبنية النحوية أو التركيبية Grammatical Structure للجمل والعبارات وذلك من خلال ما توفره هذه المتغيرات للمستمع من معرفة بفئة الكلمات Word Class ، والحدود الفاصلة بين وداخل الجمل والعبارات ، وهى متغيرات تمثل جوانب قصور لدى بعض الأطفال ضعاف المستوى فى القراءة أو الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم Leaarning Disablities ، ومن هنا ، ونظرا للعلاقة التبادلية المتفاعلة بين نمو اكتساب النواحى الصوتية ونمو اكتساب النواحى الخاصة بالتراكيب اللغوية فإن اللغة لا يتحقق اكتسابها ونموها لدى الطفل إلا باكتساب المعنى ، وفى ذلك يشير جمعة يوسف (١٩٩٠) إلى هذا المعنى حين يقول :

« لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتراكيب النحوية فقط ، وإنما يمتد لاكتساب للمعنى ، فكما ينبغى أن تكون منطوقاتهم صحيحة نحويا يجب أن تكون ذات معنى ، كما يحتاج الأطفال إلى أن يتعلموا كيف يفهمون معانى الجمل ، فالمعرفة بالمفردة ليست كافية ويستخدم الأطفال أنواعا متعددة من المعلومات لجعل الجمل ذات معنى » .

لعل ما ذكر سابقا يشير بجلاء فى أحد جوانب ما يشير إليه حقيقة ذا أهمية، الا وهى أن جميع نظم اللغة السابقة صوتية أو تركيبية أو دلالية إنما تنمو مع بعضها البعض

متآزرة متعاضدة متفاعلة متكاملة ، ولا يفهم من ترتيبها فى العرض والكتابة أن هذه المراحل - تنمو تصاعديا وطبقا للترتيب السابق ذكره ، إنما يجب أن يفهم القارئ أن ما ذكرناه مرتبا على هذا النسق إنما يأتى مقيدا بحتميات السرد والكتابة والدراسة فقط .

فمن ناحية المعنى واكتسابه يؤكد العلماء على أن الأطفال جميعا على اختلاف ألسنتهم وبيئاتهم وثقافاتهم يقومون فى بداية حياتهم المبكرة على استخدام كلمة واحدة للتعبير عن عدة أشياء يوجد بينها تشابه ما، كما أنهم يستعملون الكلمة الواحدة للتعبير عن جملة بأكملها أو حتى عدة جمل ؛ ولهذا نجد عالما مثل ماكنيل (١٩٦٥) فى باب مراحل اكتساب التمثيلات الدلالية يقسم مراحل اكتساب المعنى لدى الطفل إلى ثلاث مراحل، وهى :

المرحلة الأولى : وتتعلق بقاموس أحادى التعبير ، والثانية : تخص قاموس الجمل، والثالثة : ترتبط بقاموس الكلمات.

فخلال المرحلة الأولى لا يمكن الحديث عن الانفصال التام بين التركيب والدلالة، إذ إن الكلمة الواحدت تستعمل للتعبير عن دلالة جملة بأكملها أو عدة جمل ، وكما سبق وذكرنا - وهو شىء شبيه بالقاموس أحادى التعبير ، وهو غالبا ما يرهق ذاكرة الطفل بفعل غموضه الكبير الناتج من ناحية عن التعبير بكلمة واحدة عن دلالة جملة أو أكثر، والتعبير من ناحية أخرى عن الكلمة نفسها بعدة مداخل معجمية .

إذا ، فانتقال الطفل من القاموس الأحادى التعبير إلى قاموس الجمل فإنه يستمر فى اختزان المعلومات والأخبار (أى المعنى) وإن كان ما يختزنه ينقصه التمايز والاستقلال ، حيث إن تعريف جملة معينة لا علاقة له بالتعريفات المتعلقة بالجمل الأخرى ، إلا أنه مع ظهور قاموس الكلمات الذى يشكل الصيغة الجديدة لقاموس الجمل. يبدأ لديه تكوين قاموس ثنائى ثم ثلاثى الاتجاهات ، هنالك يصبح نظام السمات الدلالية أو المعانى للطفل قريب الشبه من ذلك الذى نجده عند الراشد .

وإذا كانت العلامات الأولى على تكون وبناء قاموس الكلمات تتحدد فى نظر ماكنيل (١٩٧٠) فى الفترة النمائية الممتدة من ٢٨ شهرا إلى ٣٠ شهرا تقريبا ، فإن زيادة هذا القاموس وتوسعته يتحقق بفعل أسلوبين نمائيين : الأول : هو النمو العرضى الذى تشكل فيه الكلمة جزءا من قاموس الطفل رغم عدم استكمال الكلمة واشتمالها

على كل السمـات الدلالية كما هو موجـود لدى الكبار ، فهذا النمـو يتعلق إذن بتنظيم وإثراء السمات والمـعانى الدلالية التى سبق للطفل أن اكـتسبها ، أمـا الأسلوب الثانى : فهو النمو الرأسى والذى تحظى بموجبه جمـيع السمات الدلالية للكلمة بمكانة محددة فى قاموس الطفل .

وننوه هنا استكمالا وتوضيحا لما ذكـرناه ، إلى أن الطفل يبدأ فى اكتساب المعانى فى الإطار السابق ذكره مبتدأ من المعانى الحسية إلى أن ينتقل إلى اكتساب المعانى المجردة فى مرحلة نمو متأخرة ، كما أنه لا تتمايز لديه بسهولة وجود نقطة تمثل مرجعية ثابتة يتم القياس عليها فى التفريق والتمييـز بين المفاهيم أو معانى الكلمات المتضادة، فالطفل مثلا فى سن الثالثة لا يختلف لديه معنى قبل عن بعد ، ولا أمس عن اليوم أو غدا، كما أنه قد تستوى لديه معـانى الكلمات المختلفة ،فكلمات مثل : كثيـر ، وكبير ، وطويل قد تكون ذات معـان واحدة ، وقليل ، وصغـير ، وقصيـر ، فهو لا يسـتطيع الفصل بين المعانى فصلا تامـا، وكما سبق أن ذكرنا ، إذ لم تتمايز لديه السـمات الدلالية للكلمات وهذا ما نجده ظاهرا فى مرحلة القاموس أحادى الاتجاه عند مكنيل ، زد على ذلك، أنه لا يستطيع أن يفصل فصلا تاما بين معانى الكلمات المتضادة من قبيل : سيئ / حسن ، طويل / قصير، جميل / قبيح .

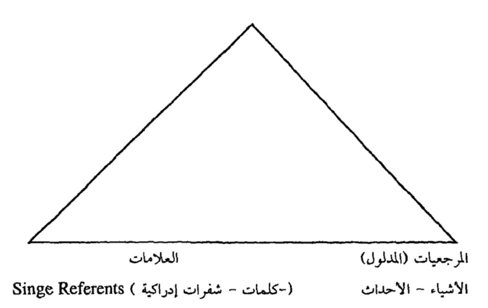
ويرى بعض الباحثـين أن معانى الكلمات لا تكتسب إلا بعـد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صـورة ذهنية ثابتة ، أو مـفاهيم مسـتقرة عن الأشيـاء والأحداث التى تشير إليـها هذه الكلمات ، وإلا لما استطـاع أن يعبر عن الشىء فى غيابـه، أو يعبر عن شىء غير مـحدد . فالطفل إذا لا يكتسب معانى الكـلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التى ترتبط بها هذه الكلمات أولا . وبعـبارة أخرى إلا إذا استطاع أن يدرك الشىء الذى يراه مرة بعد مرة ،أو الحدث الذى يختبره مرة بعد أخرى ، فهو عندما يتحقق لديه ذلك يكون قد أدرك (مفهوم دوام الشىء) ، أو أدرك أن ما يذكره هو أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص مـعينة (المفهوم بشكل عـام) ، وتصبح الكلمات فى النهـاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما نقصده عندما نتكلم عن المعنى .

فلكى يفهم الطفل المعنى فلابد أن يعرف ما تشير إليه الكلمات فى الواقع الحقيقى Real World ، وكيف ترتبط هذه الكلمات ببعضها البعض هرميا Hieratchiecally؛ لأن الكلمة كمـا يشير كيمـبسون Lempson (١٩٧٩) تمثل أكثر من عنصـر معجمى

Lexem ، والعنصــر المعجمى له صــور تنتظم فى نموذج مـعجمى خـاص به، وتربطه بالعناصر المعـجميـة الأخرى شبكة عـلاقات خاصـة بالمعنى تتمثل فى المتـضادات An-tonyms، والمترادفات Homonyms ، والتصنيـفات التحـتية والفوقـية Hyponyms للعنصر العـجمى فى علاقتـه بالعناصر المعجـمية الأخرى ، وكـذلك المكونات الدلالية المتعددة التى تمثل محمولات هذا العنصر المعجمى Pridicates ودلالته، فعملية اكتساب المعنى والوصـول إلى تحليـلاته بوعى تام يشـير إلى تعـقـيد عـقلى يتطلب العـديد من العمليات النفسية التى بواسطتها يفهم القارئ العلاقات التصويرية بين عناصر أو مكونات الجملة . بناء تمثيلات لهذه العلاقات .

وطبقا للنظرية السيـمانتية Smantic Theory فإن فهم المعنى وتمثيله يتوقف على عدة عوامل يمكن تلخيصها فى:

١- المعرفـة الخاصة بالمرجعـيات أو المدلولات Referents إذ إنه طبقا لنظريات المرجع Theries Regerence أن الشىء الواحد له أسمـاء كثيرة ، وكل اسم له أشياء كثيـرة ، وأن الذى يتوسط الشىء والاسم هو المعنى ، والذى يتمثل فى الخبرة المدركة للأشياء والأحداث فى سياق ما ، وهو ما يوضحه نموذج أو جدين وريتشاردز Ogden & Richards الموضح فى الشكل التالى :



(شكل٤-١) نموذج المعنى لـ أوجد بين وريتشاردز

ويشير أحمد الرفاعى غنيم (١٩٩١) إلى أن هذا النموذج يكشف عن وجود علاقة نيابة بين المرجعيات (المدلول) ، والإشارات والعلامات ، كما أنه توجد علاقة دلالة بين المرجعيات (المدلول) ، وهى علاقة غير مباشرة يتوسطها المعنى المتولد فى ذهن القارئ وهو ما يأتى عن طريق التعليم .

٢- المعرفة الخاصة بالضمائر وانعكاساتها .

٣- المعرفة الخاصة بالسياق المدرك ، أو يمكن إدراكه من خلال السياق .

٤- المعرفة الخاصة بمعانى الكلمات .

٥- المعرفة السيكولوجية بالمدرك ومعرفة خصائصه المميزة عن شبيهه .

٦- التضمينات النشطة لربط ما هو بالنص مع ما هو مخزون بالذاكرة طويلة المدى وذلك فى حالة الوصول إلى المعنى من النصوص المقروءة .

ومما تقدم فإنه يمكن القول بأن اكتساب المعنى ونموه يمثل أكثر جوانب اكتساب اللغة غموضا وذلك لما للمعنى من تموضع مركزى فى اللغة ، كما أنه غاية وأصل التركيب اللغوى فضلا عن أن هناك أنواع متعددة للمعنى .

ثالثا: مرحلة التفكير الحدسى Intuitive Thought Phase أو مرحلة التفكير غير المنطقى:

تمتد هذ المرحلة من السنة الرابعة حتى السنة السابعة ؛ وهى مرحلة تقع معظمها فى مرحلة التفكير غير المنطقى ،إذ ما زالت طبيعة العمليات المعرفية لديه وروافد تفكيره ولغته تستقى من واقع إدراكاته التى تعد غير متمايزة بصورة ثابتة ومستقرة ، وتعتمد فى مجملها على المخططات الحسية ،ومن ثم فإن الطفل بواقعه هذا لا يستطيع أن يضع حدودا فاصلة بين المفاهيم رغم أن العمليات المعرفية لديه أصبحت أكثر ارتقاء عنها لدى طفل المرحلة السابقة وخاصة فى السنوات الأولى من هذه المرحلة .

فرغم ازدياد نضج الطفل ، وتوافر مزيد من تراكم الخبرة وارتقاء عمليات الاستيعاب والتمثيل والمواءمة ،إلا أن طبيعة تفكير الطفل ، ومن ثم لغته تظل غير مختلفة اختلافا واضحا وبينا عن طبيعة تفكير الطفل ولغته فى مرحلة التفكير قبل المفاهيم، أو ما يسمى بمرحلة التفكير التصورى ، فالعلاقة عنده فى الفهم ما زالت

أحادية الجانب وخاصة فى عمر يتراوح من ثلاث إلى خمس سنوات ، كما أنه ما زال التمركز حول الذات فى تفكير ولغة الطفل قائما ، فالطفل فى سن يتراوح من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات يستطيع أن يفهم أن لديه أخا هو (س) ولكنه ينكر أن (س) لديه أخ. فالعلاقة عنده من جانب واحد وما زال التمركز حول الذات قائما - كما أسلفنا القول ، إنه ما زال لا يستطيع أن يدرك ذاته كأحد موضوعات البيئة ، وما زالت لغة الطفل تحمل طابع التمركز حول الذات ، أى أنه لا يستطيع مواءمتها مع حلول الآخرين.

ونحن نرى أن بقاء خاصية التمركز حول الذات فى تفكير ولغة الطفل لا يفيد أن هناك تغيرا قد حدث لدى الأطفال فى هذا العمر فى تفكيرهم ولغتهم ، بل إن ذلك يفيد أن هناك ارتقاء نوعيا قد حدث لدى هؤلاء الأطفال فى تفكيرهم ولغتهم ، وذلك لاتساع دائرة الاهتمام الاجتماعى لديهم ، وزيادة احتكاكهم ومشاركتهم الاجتماعية بالآخرين سواء كان هؤلاء الآخرون صغارا أو كبارا ، وفى هذا الإطار يشير هنرى وماير (١٩٨١) إلى أن أهم ما يصاحب مرحلة السن من ٤- ٧ سنوات هو اتساع الاهتمام الاجتماعى للأطفال بالعالم من حولهم ، وأن احتكاكهم المتكرر بالآخرين يقلل بالضرورة من ذاتية الطفل ويزيد من مشاركتهم الاجتماعية ، وأن الأطفال فى هذه المرحلة يبدأون فى استخدام كلمات فى تفكيرهم ،وهو ما يشير إلى أن اللغة الحية المتمثلة فى كلمات صامتة أصبحت مادة التفكير ومحتواه ، كما أن زيادة الاهتمام والمشاركة الاجتماعية يخفف من تمركز هذه الكلمات حول الذات ، وهو ما يشير فى بعض جنبات الحديث الداخلى وكذا الخارجى لدى هؤلاء الأطفال إلى نقص خاصية التمركز حول الذات فى لغة الأطفال وتفكيرهم وانحيازهم قليلا نحو اللا أنا .

فاتساع عالم الطفل يكشف أن الكلام أداة هامة فى الانتماء الاجتماعى ، ويدفعه ذلك إلى إتقان الكلام ، وكذلك يتعلم أن الصور البسيطة من الاتصال مثل الصراخ والإيماءات ليست مقبولة اجتماعيا فيعطيه هذا حافزا إضافيا لتحسين قدرته على الكلام .

إن مثل هذا الاحتكاك الاجتماعى واتساع دائرة الطفل الاجتماعية يكسبه العديد من المفردات وتزداد حصيلته اللغوية ، ويرتقى بالطبع إدراكه للمعانى التى يمكن أن تفهم من الكلمات التى تعلمها ، إلا أننا يجب ألا نتوهم بأن قدرته على الفهم والاستيعاب

تساوى قـدرته على التعبيـر والاستخـدام الأمثل للكلمات كمـا تشير المعـانى الحقيقـية للكلمـات ، فمـا زال الطفل فى هذه المرحلة لا يسـتطيع أن يعبـر باستـخدام اللغـة ، مفردات ومعانى استخدامها دقـيقا ، وهو ما يجعلنا دائما ننبه المربين والوالدين إلى فهم هذه الحقيقـة فى لغة الأطفال وتفكيرهـم ، لأن اعتـقاد المربين والوالدين بأن القدرة على التعبير لدى الأطفال تتساوى مع قدرته على الفهم والاستيعاب سوف تجعلهم يطلبون من الأطفال أداء أدوار لغوية لا تـسعفهم قدرتهم التـعبيرية على أدائهـا ، الأمر الذى سوف يسبب لهؤلاء الأطفال العديد من المشكلات النفسية التى نحن وهم فى غنى عنها

إن حقـيقة ثراء لغة الطـفل وخاصة فى نهاية هـذه المرحلة أمر لا يمكن إنكاره أو دحض للعديد من العوامل التى ذكرناها من قبل ، لكـن انخفاض أو عدم تساوى قدرته على التعـبير مع زيادة هذه الحصـيلة أمر لا يمكن إنكاره أو دحضـه أيضا ، فقد اسـتقر التراث النفسى على ذلك وأكد عليه العديد من المؤلفين والمهتمين بالأطفال ، فقد أوضح البحث التفصيلى الذى أجراه تمبلين Templin أنه فيما يتـصل بمهارات التلفظ مثلا، أن الطفل بزيادة العمر تزداد حـصيلته وتنمو قدرته على التلفظ الصـحيح نموا ملحوظا ، إذ لوحظ أن الطفل فى عمر ثلاث سنوات لا يـزال يقع فى ٥٠٪ من الأخطاء ، بينما نجده فى خمس سنوات يقترب من بلوغ مستوى النضج فى التلفظ ، وفى عمر ثمانى سنوات يكون دقيـقا فى ٩٠٪ من مـرات أدائه ، ويتأخـر فى هذا البنون سنة عن البنات ،كـما يتأخـر أبناء الطبقـة العاملة عن أبناء الطبـقة المتـوسطة عامـا ، كما تشـير آمـال صادق وأبوحطب (١٩٩٠) إلى أن الأطفـال فى هذا العـمر يتـفوق فـهمـهم للكلمـات على استعـمالهم لها ،فالطفل يعرف مـعانى كلمات كثيرة بطـريقة غامضة ويمكنه أن يفهـمها عندما تستخدم الكلمة فى ارتباطها بكلمات أخرى ، ولكنه لا يعرف تلك المعانى بحيث يمكن استخدامها بنفسه .

إلا أن اللغة عند هـذا المستوى تخـدم أغراضا ثلاثة ،أولهـا : أنها أداة للتـفكير الحدسى ، تستخدم لتنعكس على حدث ، ولتبرزه فى المستقبل ، وحديثه مع النفس فى هذه المرحلة ظاهرة مألوفة ،وتوصف عامة بأنها مـرحلة التفكير بصوت عال ،وثانيها : أن الكلام يظل مبدئيـا وسيلة اتصال أنانى ، مع تشبيـهه بأنه أقوى عملياتها التكيـفية ، وأن الكلام قـاصر على الـقليل من التعـبيرات الخطابيـة ، والمجـادلات ليست سـوى صراعات لتوكـيدات مضادة بدون أن تتضمن فهـما وبدون وجود دافع لتخطى أى نقص

فى الفهم، وتصبح المجادلات الشفوية حادة وذلك لأن الكلمات تقبل بسهولة كأنها أفكار وأفعال، فالطفل قد يبكى لأنه وصف بأنه« أخرس » وذلك لأنه يشعر بأن وصفه بالأخرس سيجعله فعلا أخرس ،وأخيرا: فإن الكلام وسيلة اتصال اجتماعية بالمعنى التلاؤمى ، وهو يستخدم - أى كلام - كوسيلة لفهم البيئة الخارجية والتكيف معها ،والمحادثة هى امتداد للتفكير بصوت عال ،وتبرز الأفكار الفردية فى المستوى الاجتماعى وتشجع على التعبيرات الجماعية ،وفى السنوات الأولى من هذه المرحلة ، يشمل الكلام « مونولوج اجتماعى » شبيه باللعب المتوازى ، ويفيد الكلام كإثارة متبادلة للفعل أكثر مما هو وسيلة لتبادل الرسائل والأفكار .

وفى سن السادسة يكون الطفل لديه القدرة على التحكم فى كل أنواع أبنية الجمل ويبدأ تزايد طول الجملة بتزايد العمر .

رابعا : مرحلة العمليات المحسوسة:

وتسمى مرحلة (التفكير المنطقى) - أو مرحلة التفكير المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية Concrete Operation

تمتد هذه المرحلة من سن سبع سنوات إلى الحادية عشر ، وهو ما يمكن أن نسميها مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة إذا ما أزدنا سنة على الفترة الزمنية السابقة ، وهى مرحلة تنقسم بدورها إلى مرحلتين فرعيتين هما :

أ- مرحلة الطفولة المتوسطة كما سبق وقلنا وتمتد من سن ست إلى تسع سنوات.

ب- مرحلة الطفولة المتأخرة وتمتد من سن التاسعة إلى الثانية عشرة.

كما يمكننا تسمية هذه المرحلة بمرحلة التفكير المنطقى العيانى وما يسبقها ،ونظرا لأهمية هذه المرحلة - مرحلة التعليم الابتدائى - فإننا سوف نذهب هنا إلى تفصيل حول طبيعة هذه المرحلة قبل أن نتدارك سويا طبيعة نمو وإدراك اللغة والمفاهيم الدينية لدى أطفال هذه المرحلة .

فطبقا لتقسيمات جان بياجيه وتعريفه للتفكير المنطقى يمكننا أن نلحظ بسهولة أن مرحلة التعليم الابتدائى تتضمن مرحلة التفكير المنطقى ، وهى مرحلة حاسمة فى حياة الطفل ونموه من كافة الزوايا والأنحاء جسمية أو معرفية أو لغوية أو انفعالية ، إذ يذهب

بياجيه من زاوية التفكير المنطقى واعتمادا عليه أساسا للتقسيم إلى تقسيم مراحل نمو الطفل من هذه الزاوية إلى مرحلتين رئيستين ، وتنقسم كل مرحلة بدورها إلى مرحلتين فرعيتين ، أما المرحلتان الرئيستان فهما:

١- مرحلة التفكير غير المنطقى أو مرحلة التفكير قبل الإجرائية Prelogical or Pre- operational Period

وهى مرحلة تمتد من الميلاد حتى السابعة ، وهذه المرحلة تنقسم بدورها إلى مرحلتين فرعيتين هما:

أ- المرحلة الحسية الحركية Sensory Motor Period وهى مرحلة - وكما سبق أن ذكرنا تبدأ من الميلاد حتى الثانية .

ب- مرحلة التفكير التصورى أو مرحلة ما قبل العمليات Pre- operational or repesentalional Period .

٢- مرحلة التفكير المنطقى أو مرحلة العمليات Logical or operational Period.

وتمتد هذه المرحلة حتى السنوات المتقدمة من العمر ، وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتين فرعيتين ، وهما :

أ- مرحلة التفكير العيانى أو مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة Concret operation .

وتمتد هذه المرحلة من السابعة حتى الحادية عشر، أى أنها تمتد لتشمل مرحلة التعليم الابتدائى تقريبا .

ب- مرحلة التفكير الشكلى أو مرحلة العمليات الشكلية Formal Operation.

وتمتد هذه المرحلة من الحادية عشرة إلى ما بعد ذلك من سنوات العمر .

ولأننا فيما تقدم قد سطرنا عن نمو إدراك مفاهيم اللغة فى المرحلتين الفرعيتين السابقتين اللتين تنطويان تحت المرحلة الرئيسة الأولى ، فإننا الآن سوف نعمد إلى دراسة طبيعة نمو إدراك اللغة فى مرحلة التفكير المنطقى ، ولأن الأمر كذلك ، فإن ذلك يتطلب منا عرضا ولو قصيرا لطبيعة التفكير فى مرحلة العمليات بقسميها العيانى والشكلى حتى

يتسنى لنا فهما دقيقا وواضحا لطبيعة نمو وإدراك اللغة فى هاتين المرحلتين ، وفيما يلى عرض مختصر لطبيعة تفكير الطفل فى مرحلة التفكير العيانى .

رغم أن جان بياجيه قد حدد ربط ظهور التفكير المنطقى ببداية مرحلة العمليات بقسميها العيانى والشكلى ، إلا أن المتأمل كتابات جان بياجيه لا يجد توضيحا يشير إلى المقصود بالتفكير المنطقى ، وفى هذا الإطار نجد ليلى كرم (١٩٨٨) تتساءل أيضا هذا التساؤل : ما المقصود بالتفكير المنطقى عند جان بياجيه ؟ وهل يقع هذا التفكير فى مرحلتى العمليات بقسميها؟

وتبدى تحليلا قيما فى مقال لها بعنوان خصائص التفكير المنطقى فى نظرية جان بياجيه تشير فيه إلى أنها لم تعثر على إجابة محددة وقاطعة للتساؤل السابق ، كما أن قاموس المصطلحات الخاصة بجان بياجيه الذى وضعه انتيوبارو لا يحتوى على تعريف لهذا المفهوم ، إلا أن هناك عدة مؤشرات تساعد فى الإجابة على التساؤلين السابقين لعل أهمها :

أ- يدمج بياجيه فى بعض كتاباته المرحلة الأولى والثانية من مراحل التطور العقلى التى حددها ، أى المرحلة الحسية - الحركية ومرحلة التفكير التصورى أو ما قبل العمليات معا ويتحدث عن تلك الحقبة على أنها حقبة التفكير غير المنطقى ، أو حقبة ما قبل العمليات ، بينما يتحدث عن المرحلتين الأخيرتين معا بوصفهما حقبة العمليات المنطقية ، ويعنى ذلك أن بياجيه يعود فيقسم التطور المعرفى إلى حقبتين عريضتين هما: حقبة التفكير غير المنطقى أو قبل المنطقى ، التى تضم المرحلة الأولى والثانية من مراحل التطور العقلى ، وحقبة التفكير المنطقى أو التفكير عند مستوى العمليات التى تضم مرحلتى العمليات العيانية والشكلية ، أى أننا نلحظ أن بياجيه قد جعل ظهور عملية التفكير المنطقى من بداية سن دخول الطفل المدرسة .

ب- أن الكتاب الذى وضعه بياجيه وانهلدير (١٩٥٨) والذى خصصه لبيان ومعالجة تطور التفكير المنطقى نجده وقد انصب أساسا على دراسة وتحديد العمليات العيانية والشكلية والتغيرات التى تصاحب الانتقال من الأولى للثانية .

ج - أن بياجيه قد وضع كتابا آخر (١٩٦٤) تحت عنوان النمو المبكر للمنطق عند الطفل ، وبين بياجيه فى مقدمته أن الهدف الأساسى للكتاب هو التصدى المباشر والمحدد لتكون العمليات المنطقية البسيطة .

وفى ضوء هذا التحليل تشير ليلى كرم الدين إلى أنه يمكن الاستنتاج بأن التفكير المنطقى عند بياجيه يشير فى الأغلب إلى ذلك النوع من التفكير الذى يكون سائدا عند مرحلة عريضة من مراحل النمو العقلى ، وهى مرحلة العمليات المنطقية بقسميها العيانى والشكلى ، وإن كان التفكير المنطقى لا يبلغ صورته الكاملة إلا ببلوغ مرحلة التفكير الشكلى عند بياجيه .

ويمكن أن نلحظ من خلال التحليل القيم السابق ما يلى :

أن التفكير المنطقى هو ذلك النوع من التفكير الذى يقوم على اتباع أسلوب ومنطق الاستدلال والاستنباط فى الانتقال عند مناقشة الوقائع والأحداث من العموم إلى الخصوص ومن الخصوص إلى العموم وصولا إلى نتائج دقيقة ومحددة ، إلا أن التفكير المنطقى فى مرحلة العمليات المحسوسة يختلف عن التفكير المنطقى فى مرحلة العمليات الشكلية فى أن التفكير فى المرحلة الأولى يتطلب خبرة أو وقائع أوأحداث محسوسة ترتبط بالواقع ، أما التفكير فى المرحلة الثانية لا يتطلب مثل ذلك بل يتعدى الخبرة المحسوسة إلى الخبرة المجردة غير المتصلة بالواقع ، كما أنه يتعامل أو يتناول أحداثا ووقائع قد لا تتصل بالواقع الملموس .

وفى ذلك نجد أنه لكى يصبح التفكير المنطقى واقعا ملموسا فلا بد من أن يكون قد تكون لدى الطفل رصيد من العمليات المنطقية التى يقوم على الاستدلال ، وذلك مثل عمليات : قابلية الانعكاس Reversiblity والمحافظة أو البقاء Conservation والسلسلة Serialisation فبياجيه وانهلدر وزملاؤهما يعتقدون أن نمو الذكاء يستلزم أولا قدرة متزايدة على الاستدلال - كما سبق وقلنا فى التفكير المنطقى - وجمع عوامل عقلية عديدة أو قواعد ضرورية لحل المشكلة (الاستدلال والاستنباط أو التفكير التباعدى والتفكير التقاربى عند جليفورد) ، ويتم التوصل إلى المرحلة الأخيرة فى نمو المهارات الاستدلالية فى المراهقة المبكرة (مرحلة التفكير الشكلى) حيث يستطيع الطفل أن يفكر فى الواقع عقليا دون أن يحتاج إلى خبرة محسوسة بالوقائع . وخلال بداية سن دخول

المدرسة تقريبا (مرحلة الطفولة المتوسطة ، أو مرحلة التفكير العيانى) كما يرى انهلدر وبياجيه يكتسب جهاز الطفل العقلى عدة إضافات هامة كالقدرة على العودة إلى نقطة البداية فى سياق تتابع عكسى (الانعكاسية) ،واكتساب الحوار (لغة) القدرة على التناول المنطقى لأفكاره ، ولأن التفكير واللغة وجهين لعملة واحدة كما يقول اللفظ الدارج ، فإننا هنا لكى نفهم طبيعة نمو إدراك الطفل للغة والمفاهيم الدينية ، فإننا هنا نوضح خصائص التفكير عند مستوى العمليات العيانية والشكلية كما حددها بياجيه وتلخصها ليلى كرم الدين (١٩٨٨) وكتابات أخرى .

افترض بياجيه ، فى مختلف كتاباته حول مرحلة العمليات بقسميها أن التنظيم المعرفى للطفل عند مرحلتى التفكير العيانى والشكلى يختلف اختلافا جذريا وأساسيا لدى الأطفال فى المراحل السابقة على ذلك ، ويرجع السبب فى هذا الاختلاف من وجهة نظر بياجيه إلى كون التراكيب المعرفية لدى الطفل الأول تتصف بالثبات والتنظيم والاتساق ، وتتكامل وتنسق مع بعضها البعض فى نظم معرفية تكون وحدات كلية تامة ومتماسكة وتركيب قوى محدد ، ويطلق بياجيه على الأعمال المعرفية التى تحقق هذا المستوى الخاصْ باسم العمليات العقلية ، وذلك للتمييز بينها وبين الأفعال التصورية Representational الأخرى التى تتوافر للأطفال فى المرحلة السابقة عليها مباشرة ، أى مرحلة ما قبل تتجمع فى تراكيب كلية ؛ ولذلك يطلق عليها بياجيه اسم الحدوس Intututions فظهور ما يسمى بالعملية هنا يشير إلى نسق آخر من التفكير يختلف عن طبيعة تفكير الطفل ولغته فى المراحل السابقة ، فالعملية بشكل عام توصف بأنها أفعال تتصف بكونها قد استدخلت Internalized ، وتكاملت Integrated مع غيرها من الأفعال لتكون نظما عامة قابلة للانعكاس .

إن تفكير الطفل - وبالطبع لغته - فى مرحلة العمليات العيانية يكشف عن تقدم ملحوظ إذا ما قورن بتفكير الطفل - ولغته فى مرحلة ما قبل العمليات ولعل أبرزها، كما سبق وذكرنا ، وهى : التراكيب المعرفية تتكون من أنساق Systems حالة توازن ، أى أنها تتوالف من كليات متماسكة من العمليات القابلة للانعكاس ، إلا أننا نلحظ ما يلى فيما يخص طبيعة تفكير الطفل ، ومن ثم لغته :

١- أن العمليات العيانية التى يمارس من خلالها الطفل التفكير واللغة ما زالت ملموسة أو محسوسة وغير مجردة نسبيا ، بمعنى أن تركيبها ونشاطها التنظيمى

ما زال موجهـا نحو الأشياء والأحداث العيانيـة الموجودة فى الواقع المباشر ، أى أننا يمكن أن نجـمل على وجه التـحـديد أن من أوجه القـصور التى تميـز التفكيـر واللغة فى المرحلة العـيانيـة هو أن تفكير ولغة الطفـل مازالت ترتبط بشكل أسـاسى بالواقع ، وأن نظام تلك العـمليـات لا يحـقق سوى درجـة محـددة من التحـولات الممكنة، أى إلى فكرة « الممكن » التى تبـتعـد قليلا وبدرجة بسيطة عن الواقع .

٢- إن ما ذكـر سابقـا يفيـد بأن نمو منطق العمليـات فى تفكير الطـفل وإدراكه للأحداث والوقائع يجعل لغة الطفل أكثر نضجـا واكتمالا إذا ما قورن بطبيعة لغتـه وإدراكه لمفاهـيم اللغة ومـفاهيم الدين فى المراحل السابقـة على مرحلة التفكير التصورى ، وإن بقيت طبيعة لغة الطفل وإدراكه لمفاهيم اللغة ومفاهيم الدين أقل اكتـمالا ونموا إذا ما قـورن بطبيعـة لغة الطفل فى مرحلة التـفكير الشكلى التى تلى مرحلة التفكير العيانى .

وعلى أية حـال ، إننا يمكن أن نلحظ من خلال دراسـة طبيـعة التفكـير فى هذه المرحلة وتمايزها وتميزها عن سـابقتهـا من مراحل التفكير ، أن طـبيعة تفكيـر الطفل قد أصبحت أكثـر ارتقاء وتطورا ، فقد أصبح إلى حد ما يوجـد منطق حاكم لتفكير هؤلاء الأطفال ، ونمت لديهم العديد من العمليات المنطقية ،وهنا يمكننا أن نجد أن لغة الأطفال قد أصبحت أكثر ارتقاء وتطورا .

وفيما يلى إيجاز مختصر عن بعض العمليات المنطقية التى تعد السبب وراء ظهور التفكير فى فكر الطفل ومن ثم لغته :

١- تتمـثل المظاهر البـارزة للنمو فى هذه المرحلة بالحـرية والضبط المتـزايدين فى التفكيـر ، وبالفهم المتزايد للعـلاقات بين الأحداث والرموز ، ويخـبر الطفل إحساسا بالرضا من طريقته المنظمة المنتجة فى التفكير وفى اقتناعه بأن يستطيع التفكير بهذه الطريقة .

٢- المرونة فى التفكير : إذا كان تفكير الأطفال فى المراحل السابقة مقيدا بمبدأ هنا والآن ، أى أن استجـاباتهم مقيدة أكـثر بإدراكاتهم الموقـفية والوقتـية ، فإن تفكيرهم فى هذه المرحلة يسـتند أكثر على مبدأ « هناك وفيـما بعد » There and Then حيث يستطيعون تجاوز مـحدودية الزمان والمكان المباشرين ، وفى

مقدورهـم إرجاء استجـاباتهم فى الوقت الذى يأخذون فى الاعتبـار الجوانب المختلفـة للموقف وتنشط أفكارهم فى مـختلف الاتجاهات وتتناول أكـثر من إدراك واحد فى وقت واحد وتقارن بـين العناصر المختلفة ، وتقييـمها ارتباطا بخبـراتهم الماضية ، ومـن ثم يتصف تفكير التـلاميذ فى هذه المـرحلة بضبط ومرونة أكبـر فى هذا السن ، ومع مخزون الذاكرة المتزايد ، تصـبح الخبرات السابقة أكثر حيوية وفائدة فى تقييم المواقف الحاضرة وتفسيرها .

٣- وترتبــط مرونة التفكــير فى هذه المرحلة أيضا بالتـغير فى بعدى التـمركز Egocentrism واللاتمركز Decentrism حول الذات ، حيث تناقص التمركز ويزداد اللاتمركز حـول الذات فى الطفولة الوسطى عامـة والمتأخرة خـاصة ، ويتـضح ذلك فى نمو مقـدرة التلامـيذ على النظر إلى المواقف مـن جوانبـها المختلفة، وعلى إدراكـها من وجهات نظر الأشخاص الآخـرين لا من وجهة نظرهم الذاتية فحسب ، وتنسحب المرونة المتزايدة فى تفكيرهم على كل شىء يفعـلونه ، أو يقومـون بتصنيـفه أو تنظيـمه ، وعلى لغـتهم واسـتخـدامهم للأرقام، وعلى علاقاتهم الاجتماعية ومفهومهم عن ذواتهم .

٤- ومن المظاهر البارزة للمـرونة الـعقلية فى هذه المرحلة ما يعـرف بـ « القدرة على التعاكس Reversibility » التى تكشف عن المرونة والضبط المعروفين ، وتتضمن هذه القـدرة معنيين : التلميذ يستطيع التفكيـر فى حل مشكلة ما ، ثم يفكر فى الجانب الخـاص من عدم إنجاز العـمل أو حل هذه المشكلة ، أى أنه يفكر فى المشـكلة فى إطار سلسلة من التـتـابع ، فيـهـا يعـود إلى نقطة البدايـة، ثم يبدأ فى التـفكير فى اتجـاه آخر ، فالطفـل بذلك يجرب عقـليا مسارات مختلفة من العمل والأداء وبالتالى فهو يقوم بعملية استدلالية يجرب فيهـا فروض واحتمـالات المشكلة أو الموقف ، ويعنى ذلك أنه قد صـار أكثر قدرة على التحكم فى بيئته وفى نفسه ، أما المعنى الثانى للتعاكس فهو أن أى عملية يمكن إبطالها بواسطة عملية مضادة ، مقال ذلك : عملية طرح ٣٠ من ٥٠ يمكن إلغاؤها بواسطة عملية جمع ٣٠ ، ٢٠ وفى الفيزياء يستطيع الطفل أن يستخدم المنشور لتحليل الضوء للأجزاء المكونة له ، ثم يأتى بعملية عكسية يجمع فيه بين هذه الأجزاء ويركبها لتصبح ضوءا أبيض مرة ثانية ، كما يمكنه أن يغلى الماء لينتج بخارا ، ثم يكثف الـبخار ليحصل على نفـس الكمية من

الماء ، ويعنى ذلك أن التلميذ فى هذه المرحلة فى مقـدوره التمكن من العملية العقلية المعروفة بـ « التحليل - التركيب » Analysis - Senthesis .

٥- العملية الحسية: وقوامها الفهم والاستخدام لمبادئ معينة للعلاقات بين الأشياء والأفكار ، وذلك على أساس تنظيمها فى « فئات » و « سلاسل » واستخدام الرموز فى تيـسير فـهم العلاقات ومع نمو القـواعد المنطقيـة لدى الأطفال فى تناول خبراتهم فإنهم يتمكنون من عمليتين عقليتين هامتين وهما : التصنيف، والتنظيم.

٦- يقوم التـصنيف على تجميع وفـرز الأشياء فى فـئات Categorizing وتستند هذه العملية على قـدرة الطفل على التفكير فى الجزء والكل تفكيرا مـستقلا، ومع أن « الفئوية » أى تنظيم الأشياء والموضـوعات فى فئات ، تنمو مبكرا، إلا أنه فى نهاية المرحلة الحـسية يصـبح فى مقدور الطفل أن يصنف الأشـياء وفقا لطرق ومحكات متعددة .

٧- أما عملية التنظيم Orderring فتـقوم على ترتيب الأشياء والموضـوعات فى تسلسل وتتابع ، وهذه السلسلة Seriation تمكن الطفل ، مثلا ، من الترتيب المتـسلسل للأشيـاء وفقـا للتبـاين فى الارتفاع ، أو الوزن ، أو المـقدار ، أو الطول ، أو اللون ، أو غير ذلك من محكات السلسلة .

٨- نمو فكرة ثبات الأشـياء : تتزايد مـقدرة الطفل ، كلمـا تمكن من المعلومات المعرفـية فى أن يبنى صورة ثابتة ومـستقرة وشـاملة عن العالم والناس، وعن نفسـه ، وعما يجرى بين كل ذلك من عـلاقات متبـادلة ، ومع أن هذا المبدأ ينمو فى خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، إلا أن الطفل فى نهاية هذه المرحلة يصيـر متـمكنا منه ، فيـدرك أن المادة والكم ، والحجم ، والعدد تـظل ثابتة بغض النظر عن المتغيرات الحادثة .

٩- وبنمو فكرة ثبات الأشياء Conservation يتعلم الأطفال أن وراء حقائق هذا الوجود ثوابت معـينة ، وأن معرفة هذه الثوابت تساعـد الأطفال فى سلوكهم الاستدلالى وسلوك حل المـشكلة ، ويعتبر نمو هذه الفكرة من مـقومات تعلم التلاميذ للفيزياء خاصة .

وينطوى نمو فكرة الثبات على أهميــة كبيرة فى الحياة العقلية المعــرفية للتــلاميذ ، فقد أوضحت الدراســات أن نمو فكرة ثبات الأشياء ترتبط بالمقاييس المعــرفية الأخرى ، فقـد وجد بعض الباحثين أن التـلاميذ الذين تمكنوا من مــبدأ ثبات الأشيــاء فى نشاطهم المعرفى كــانوا يحصلون على تقديرات مــرتفعة فى نســبة ذكائهم ومــقاييس اللغة، كــما أظهرت بعض بحوث (سند سلوند ١٩٦٣) أن الدرجات التى يحصل عليها التلاميذ فى اختبارات انتقال أثر التعلم intivity Trans ترتبط ارتباطا عاليا بدرجاتهم فى اختبارات ثبات الأشياء ، وأن نمو فكرة ثبات الأشيــاء وإمكانية نقل أثر التعلم تتلازمان فى الوقوع والتخلف عند التلاميذ فى هذه المرحلة .

١٠- الانتقال من التفكير الحسى إلى التفكير الشكلى : منذ نهاية مرحلة الطفولة الوسطى يأخذ فيها تفكير الأطفال شكلا تجــريديا يقوم على عمليات حسية أو يسير جنبــا إلى جنب معها ، فــالتفكير التجريدى الذى يــأخذ فى النمو لدى تلاميــذ المدرسة الإعــدادية لا يكون تجريديا محــضا وإنما على أســـاس حسى عيانى ، وبالتالى لا تعمل قــدرات التفكير التجريدى فى هذه المرحلة إلا على أساس حسى من واقع خبرات التلاميذ ومن ثم لغته أيضا .

١١- تظهر هذه القدرات حينما يصل التلامــيذ إلى الحد الذى تتضح معه قدرتهم على الإتيان بتعميمات متسقة، وأن هذا يعتبر دليلا على قدرتهم على التفكير الشكلى التــجريدى ، ويبدو ذلك خــاصة فى طريقتــهم فى حل المشكلات ، حيث يكشفون عن سلوك عقلى يوضح مضمون هذا النمط من التفكير وهو: القدرة على حــل مشكلات لم يواجهــها التــلاميذ من قــبل وذلك عن طريق التناول العقلى للمتغيرات ، ومن ثم يتصف هذا التفكير بتبنى اتجاه منظم نحو حل المشكلات واعــتبار للمــتغيــرات المتعــددة فى نفس الوقت، كمــا يتصف تفكيرهم بالمهارة فى تكوين الفروض ، وبالقــدرة على التعميم بواسطة تطبيق المبادئ على مواقف مختلفة كبيرة.

١٢- ومن الناحية اللغوية فإننا نلاحظ : الانتقال من الكلام والتفكير المتمركزين حول الذات إلى الكلام والتفكير المطبوعين اجــتماعيا : فى هذه المرحلة أيضا تأخــذ وســائط الاتصــال ، وخــاصــة من خلال الـكلام فى ارتبــاطه الوثيق بالتفكيــر، فى أن تكون ذات صبغة اجــتماعيــة أكبر Solcilaized خلاقا لما

كانت تتسم به هذه الوسائط المعرفية فى سنوات ما قبل المدرسة وفى بداية المرحلة الابتدائية من التمركز حول الذات ، وترتبط هذه الاستقلالية فى حياة التلاميذ بتزايد خبراتهم وتفاعلهم الاجتماعى مع الآخرين ، بحيث يدركون أكثر أن وجهات النظر عن هذا الكون وعن العلاقات تختلف ، وأنه من الحكمة أن يكتشفوا ما يفكر فيه الآخرون ويهتموا بآرائهم، ولهذه الانتقالة أهمية كبيرة ليس فحسب من ناحية التفتح العقلى للتلاميذ ، وإنما كذلك بالنسبة لنضجهم اجتماعيا ولغويا .

أى أننا نلحظ من خلال هذا العرض تأكيدا مفاده أن الطفل فى مرحلة العمليات المحسوسة يكون قد ظهرت لديه العمليات الاستدلالية التى يمكن أن تتفق مع أسس المنطق ، وهو ما يشير بداهة إلى أن الأطفال فى هذا العمر تكونت لديهم ذخيرة لا بأس بها من المفاهيم واستخدام اللغة واللفظ الذى يعبر عن ذلك ، وإن بقيت استدلالاته وألفاظه ولغته ترتبط بالواقع المحسوس ولا تتعدى الخبرة المباشرة فى كثير من جنباتها ، وفى هذا السياق يشير سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨) إلى صدق ما ذهبنا إليه، حيث يشيران إلى أنه فى مرحلة العمليات المحسوسة من ٧ سنوات حتى ١١ سنة تظهر العمليات الاستدلالية التى يمكن أن تتفق مع أسس المنطق ، والتفكير المنطقى ، أو ما يسميه بياجيه بالتفكير الإجرائى Operational والذى لا يظهر إلا حين تتوافر للطفل ذخيرة من المفاهيم التى تنتظم فيما بينها فى نسق متماسك ، وأن هذه الأنساق التى تشكل التفكير المنطقى أو الإجرائى تسمى العمليات Operations أو المبادئ ؛ لأنها عبارة عن استجابات تم استيعابها وهذه العمليات تكون محسوسة أو عيانية ، أى تكون على اتصال وثيق بأصولها الحسية الحركية ، وهى تشبه الإدراك بصفة عامة فى أنها مقيدة بالزمن ومحددة بترتيب زمنى طبيعى معين ، وتتضمن قدرا ضئيلا من التجريد Abstraction ، بمعنى أن تتكون الأفكار منفصلة عن الأشياء والأحداث فى العالم الواقعى.

ومن هنا نلحظ أن لغة الطفل ومفاهيمه ما زالت ذات طابع حسى أو عيانى ملموس ، فهو رغم قدرته على إدراك واستخدام مفاهيم لغوية تقوم على تجريد للخصائص المشتركة بين الأشياء ، إلا أنه غير قادر على إدراك أو فهم المفاهيم التجريدية، كمفاهيم الحق ، والعدل ، والجمال ، كما أن مفاهيمهم الدينية فى هذه

المرحلة عـادة ما تكون عيـانية هى الأخـرى ، فالموت ، والنار ، والجنة ،والحـساب ، والثواب ، والعقـاب وحياة البرزخ تبـدو لديهم فى صورة حسيـة عيانية تتـصل بالخبرة الملموسة ، فالموت شبيه النوم ، والنار فى الآخـرة شبيهة بما نوقده فى دنيانا ، والجنة ما هى إلا ثواب حـسى ، والله سبـحانه وتعالـى فى فكرهم مادى مـحدد بقانـون الزمان والمكان أو الحيز ، كما أن لغتهم لا تسعفهم كثيرا فى التعبير عن صفات الجمال والجلال لله سبـحانه وتعـالى ، ومن هنا عادة مـا نجد الأطفال فـى مرحلة التعليـم الابتدائى ، وخاصة فى بواكيـر هذه المرحلة ما يتساءلون عن حجم رب العالمين ، ويقـارنون حجمه سبحانه وتعالى بحجم أشياء بيئية كبيرة من حولهم ، فهم قد يعبرون بلغتهم عن أن الله سبـحانه وتعالى كـبير مـثل البحر أو السـماء ، وتجدهم أيضـا يقارنون قوته وجـبروته وعظمته بقـوة العديد من الأشياء البـيئية ، فهم فى بعض الأحـيان مثلا يسـألون أيهما أقوى: ربنا أم أبى ؟ كما أنهم لا يخلصون الله من الحيـز والمكان فغالبا ما تجد الأطفال وخاصة فى بداية مرحلة الطفولة المتوسطة (٦ - ١٠ سنوات) يسألون :أين ربنا ؟ وفى أى مكان يوجد أو يعيش ؟

إنهم مازالوا لا يصلون إلى التجريد فى لغـتهم ، فهم لا يعلمون أن الله أول بلا ابتداء وآخر بلا انتـهاء ، لا تحويه الأقطار ولا تحده الأنظار ، ولا يغـيره الليل والنهار ، ليس كمثله شىء ، لا يغيره زمـان ، ولا يحده مكان ، الله نـور السموات والأرض ، لأن الله سبحانه وتعالى لو انطبق عليـه قانون الزمان لأصبح له بداية ، وكل ما له بداية له نهاية ، فتعالى الله عما يصفون ، كما أن قانون الزمان إذا سرى على شىء ، أصبح الشىء متـغيرا والتـغير نقص لأنه انـتقال من حـال إلى حال ، ومن وضع إلى وضع ، والله منزه عن النقص .

كمـا أن انطباق الحـيز والمكان عـلى الشىء يعنى تحديد الشىء فى حـيز بعـينه، وانطباعه بانطباع المكان وقانونه وتعالى الله عن ذلك علوا كبـيرا فصفات جماله وجلاله ليست كصفاتنا وقوته ليست كقوتنا وصدق رب العالمين حيث وصف ذاته ، حين يقال: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴿١١﴾﴾ [الشورى] و ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ﴿١﴾ اللَّهُ الصَّمَدُ ﴿٢﴾ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ﴿٣﴾ وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ ﴿٤﴾﴾ إن قدرته سبحانه وتعالى تعمل وفق قانون الأمر المبـاشر المباغت الكاف والنون إذ قال للشىء كن « فـيكون » والدنيا كلها بما

فيها ومـن فيها لا تتعدى جناح بعـوضة ، وجميع الخلائق شاهدهم وغـائبهم ، إنسهم وجنهم لو اجتمعوا على أفجر قلب رجل واحد ما نقص ذلك من ملك الله شيء ، ولو أن جمـيع الخلائق أولهم وآخـرهم ، شاهدهم وغـائبهم ، إنســهم وجنهم وقفـوا على صعيد واحـد وسأل كل منهم مسألته ، وأعطاهم رب العالمين مـا يسألون ما نقص ذلك من ملك الله شيء إلا كما ينقص المخيط إذا أدخل البحر . . . فسبحان الله العظيم !!

إن لغة التجريد والمفاهيم المجردة ما زالت غير مأخوذة المكان فى فكر الأطفال فى هذه المرحلة المتأخـرة أو ما يسمى بمرحلة العمليـات إلا أننا نجد لغة الطفل قـد أصبحت أكثر ارتقاء من ذى قبل ، ففى هذه المرحلـة تصبح لغته أقل تمركزا حول الذات ، وذلك بعكس مـراحل النمو الســابقة وذلك لأن الطفل فى مـرحلة التفكيـر العيانـى أو مرحلة التعليم الابتـدائى تكون دائرة علاقاته الاجتمـاعية قد أصبـحت أكثر اتساعـا ، كما أنه أصبح على دراية بأن اللغة وما يستخدمه من ألفاظ تعـد أداة مهمة للانتماء الاجتماعى، وأن ألفاظه التى يستخدمها تدخل فى تقييمه اجتماعيا ، ومن هنا تتناقص اللغة الذاتية أو اللغة المتمركزة حـول الذات لتظهر اللغة الاجتماعية ، وهو مـا يؤدى أو يشير أيضا إلى تطور إدراكه للعـديد من المفاهيم اللغوية بشكل كبـير ، كما تزداد قـدرة الطفل اللغوية على الفهم والإفهـام ، وتزداد لديه القدرة على التواصل مع الآخرين كما تـبدى اللغة على المسرح الاجتـماعى ، كما تتزايد أيضا قـدرته على التعبير أكثـر من ذى قبل، كما يصـبح لدى الطفل القـدرة على التـحكم فى كل أنواع أبـنية الجـمل ابتـداء من العـام السادس، وابتداء من هذا العام وحتى العام التاسـع أو العاشر من العمر يتزايد بالتدريج طول الجمل التى يسـتخدمهـا ، وبعد سن التاسعة يـبدأ الطفل مرة أخرى فى اسـتخدام الجمل الأقصر والأدق ، وعند التحدث مع الأطفال الآخـرين يستخدم أشباه الجمل بدلا من الجمل الكاملة .

ويصبح تركيب اللغـة يتخذ دلالة ، ويصبح أداة للتفكير والاتصـال معا، وينتقل نمو اللغة من التعبيرات الشفوية الذاتـية إلى التبادل الشفوى مع الآخرين ، ويشمل ذلك استدخال كلمـات وأفكار واكتشافات عقلية . وشيـئا فشيئا استدخـالا للأفعال جنبا إلى جنب مع التجـربة العقلية ، هذا بينما فى مـرحلة النمو السابقـة لم يكن الطفل يستطيع سـوى أن يسمع ويدرك الكلمـة ، أما فى المرحلـة هذه فإنه يسـتطيع أن يحقق مـعرفـة بتركيب الجملة ، ويظل التفكير اللفظى متمركزا على الأفعال حتى سن ١١ أو ١٢ سنة،

كما أن تقيـيم الطفل للقصص يتأخر عن تقيـيمه للحياة ؛ ذلك لأن مضـمون مثل هذه القصص يتناول عادة أحداثا أكثر ابتعادا عن خبرته اليومية أما الخبرات الأكثر بعدا فتفهم فيما بعد.

وتظهر فى هذه المرحلة صورة جديدة من اللغـة وهى ما يسمى اللغة السرية والتى يستـخدمهـا الطفل فى اتصاله بأصدقـائه المقربين ، وتتخـذ اللغة السرية شكلا مـشوها للكلام العـادى ، وتستخـدم البنات اللغـة السرية أكـثر من الذكور ، وابتـداء من سن العاشرة حتى مرحلة المراهقة المبكرة تعد الفتـرة التى يصل فيها استخدام اللغة السرية إلى قمتها ، رغم أن معظم الأطفال يبـدأون فى استخدام هذه اللغة السرية ابتداء من الصف الثانى من المرحلة الابتـدائية ، وعلى خلاف المراحل السابقة فـإن الطفل هنا يستطيع أن ينطق الكلمات صحـيحة بدون أخطاء ، والكلمة الجديدة التى يسمـعها الطفل لأول مرة قد ينطقها خطأ عند استخدامها ، ولكن بعد الاستماع إلى النطق مرة أو أكثر يكون قادرا على النطق الصحيح لها ، والطفل فى هذه المرحلة يكون لديه ميل إلى التحدث بصوت عالٍ كما لو كان المستمـع لديه أصم ، وعادة ما يلجأ الأطفال من الذكور إلى هذا لأنهم يعتقدون أن التحدث بصوت هادئ خاصية أنثوية .

خامسا : علم النفس المعرفى وفهم اللغة :

إذا رام لنا أن ندور فى إطار علم النـفس المعرفى باحـثين عن أهم العـوامل التى تؤثر فى فهم ما نقرأه ، فإننا نجد لزامـا علينا ألا يفوتنا أن نشير إلى أن أحد أهداف علم النفس المعرفى هو تكشف العـمليات العقليـة التى تمكن الإنسان من أن يكون على وعى وفهم ببيئته ، ومن هنا فإن علمـاء النفس المعرفى يرون أنه لكى يتحقق هذا الهدف فإنه يجب أن نتـعـرف على العوامل الـتى تقع خارج الـفرد ، وكـذلك العـوامل التى تقع بداخله، وكذلك أى من العوامل الداخلية والخارجيـة يمكن أن تكون متفاعلة مع بعضها البعض ، ومن هنا فـإن أصحاب الاتجاه المعرفى فى علم النفس بـعامة ، يرون أنه لكى يتم تفسير النجاح أو الفشل فى القراءة وفهم اللغة فإنه يجب أن نتعرف على العديد من العوامل .

ولعل من أهم العوامل التى تؤثر فى اكتساب القراءة وتحقق الفهم نجدهم يشيرون إلى العديد من هذه العوامل منها :

عوامل تقع خارج الفرد ويتمثل أهمها فيما يلى :

١- أسلوب انقرائية النص Readability - Style

بداية دعنا نشير إلى أن انقرائية النصوص تقاس فى إطار علم النفس المعرفى باستخدام معادلات خاصة بهذا الجانب ، وإن كنا إجمالا نشير بأن ما يؤثر على انقرائية النص العديد من العوامل بضمنها :

أ- طول الكلمة .

ب- تكرر الكلمة أو درجة شيوعها فى النص .

ج- عدد المقاطع التى تتكون منها الكلمة .

د- طول الجملة وتعقيدها السينتاكتى .

وفيما يلى شرح لهذه العوامل :

١- طول الكلمة Length of Word : كلما زادت الكلمات فى طولها زادت انقرائية النصوص تعقيدا .

٢- تكرار الكلمة أو درجة شيوعها فى النص Freauency Of Word .

ما من شك فى أن احتواء النص على كلمات غير مألوفة، ولا يتوفر لها صفة الظهور أو التكرار فى النص كثيرا، متضافرا ذلك فى احتواء النص على جمل معقدة ما من شك فى أن ذلك سوف يقلل من انفهامية النص أو القدرة على فهمه Com- prechensivility .

ورغم أهمية ما تقدم إلا أنه يبقى سؤال محورى مفاده : لماذا إذا تساوت النصوص فيما تقدم تبقى مختلفة فى القدرة على فهمها من قبل شخص بعينه ؟ وعبارة أخرى لماذا توجد نصوص بنفس الانقرائية إلا أنها لا تظل على نفس درجة الصعوبة أو السهولة فى الفهم من قبل ذات الشخص ؟

إن الإجابة على ذلك تتمثل فى وجود بعض العوامل الأخرى والتى تتمثل فى درجة شيوع الكلمات الصعبة أو تكرارها فى النص ، إلى جانب بنية الجمل، وكذلك كثافة القضايا التى توجد بالنص Density Propositions ، وبنايات النص Text Constructions.

وتكرار الكلمة Word Frequency يتمثل فى عدد المرات التى تظهر فيه الكلمة فى النص ، ويمكن القول فى هذا الإطار بأن الكلمات ذات التكرار المرتفع يتم إدراكها والتعرف عليها بأسرع من الكلمات التى لا تتوافر لها هذه الميزة ، كما أن معانى الكلمات ذات التكرار المرتفع يمكن معرفتها بصورة أسهل مقارنة بالكلمات الأقل تكرارا أو ظهورا فى النص .

ونحن نرى أن السبب وراء سهولة إدراك الكلمة وفهم معناها إذا تكرر ظهورها فى النص بصورة مرتفعة إنما يرجع إلى وجود الكلمة فى سياقات لغوية متعددة ، الأمر الذى سوف يوفر من كل سياق ترد فيه الكلمة إلماعة أو تلميحة تكشف جانبا من جوانب غموض الكلمة ، كما أن تفعيل الكلمة فى السياقات المتنوعة إضافة إلى ما تقدم سوف يزيد من إمكانية معرفة معناها بالتوقع .

٢-بناءالجملة Sentence Structure :

يعد بناء الجملة عاملا من العوامل ذات الأهمية التى تؤثر فى قراءة وفهم النص ، فالجمل المبنية للمعلوم ما من شك فى أنها أسهل فى قراءتها وفهمها من الجمل المبنية للمجهول ، كما أن الجمل المثبتة تكون أسهل فى فهمها من الجمل المنفية رغم بقاء المعنى محافظا عليه فى كل حالة ومقابلها.

ونحن نرى أن فهم الجملة ذات البناء المباشر يكون أسهل وأسرع من الجمل المبنية للمجهول لأن فى الأخيرة يقوم القارئ بتحويلها ذهنيا إلى البناء المباشر لكى يفهمها ، كما أن صعوبة فهم الجمل المنفية مقارنة بالجمل المثبته إنما يرجع إلى نفس الفكرة السابقة، حيث يقوم القارئ بتحويل الجملة المنفية إلى مقابلها المثبت ثم يقوم بإجراء مقارنة بين مكونات الجملتين .

كما أن أحد العوامل الخاصة ببناء الجملة وتؤثر فى فهم المادة المقروءة هو طول الجملة أو قصرها . فرغم أن معادلات الانقرائية Readability Formulas تشير إلى أن الجمل القصيرة تكون أسهل وأسرع فى فهمها من الجمل الطويلة ، إلا أن بيرسون وجونسون Pearson and Jhonson (١٩٧٨) يشيران إلى عكس ذلك إذا يريان أن الجمل الطويلة تكون أسهل فى فهمها من الجمل القصيرة ؛ وذلك لأن الجمل الطويلة

تزيد من الكشف والإيضاح للمعنى المراد ، فمثلا « الولد ذهب إلى الدكتور لأن الكلب عضه» ، أسهل فى فهمها من الجملة « الولد ذهب إلى الدكتور- الكلب عضه » .

ومن الجدير بالملاحظة أن ما ذهب إليه بيرسون وجونسون (١٩٧٨) يجانبه الصواب إلى حد ما من وجهة نظرنا لأننا فى حالة الجملتين المذكورتين لا يعد سهولة فهم الجملة الأولى مقارنة بالجملة الثانية راجعا إلى الطول والقصر ، ولكن يرجع إلى ترابط سياق الأولى مقارنة بالتكفك النسبى لسياق الثانية ، كما يمكن أن تكون الجملة غامضة وغير واضحة رغم سهولة معانى كلماتها؛ وذلك لأن البناء التركيبى لها (التركيب السينتاكتى) يتمثل فى أن للجملة بنية نحوية عميقة واحدة -Deep Grammat ical Structures مساوية لبنيتها السطحية Surface Structure ، فعلى سبيل المثال نجد جملة مثل : Growing Flowers can be Jayful تؤدى إلى اختلاف ولبس فى الوصول إلى المعنى المراد من وراء تركيبها على هذه الصورة ، إذ يمكن أن يكون المعنى المراد من هذه الجملة هو المراد فى هذا البناء .

It Gives Joy To Grow Flowers It Gives Jo To Sec Flowers That are . Growing

٣- تضمن السياق للقضايا المرجعية والضمائر الانعكاسية (الأنافورا Anaphora):

يعد أحد العوامل ذات الأهمية والتى تؤثر فى فهم الجملة أو النص هو تضمن الجملة أو النص لضمائر انعكاسية متعددة ، كما أن خاصية الأنافورا تشير أيضا إلى حالة النصوص التى تتضمن مصطلحات مشيرة ،أى تتضمن مصطلحات تتضمن معلومات تشير إلى أشياء سابقة فى النص ، وحدوث مثل ذلك فى النص ما من شك فإنه يسبب خلطا وإرباكا لفهم القارئ ، وذلك لأن القارئ قد يحار فى إلصاق كل ضمير إلى ما يشير إليه . كما تتطلب من القارئ أن يكامل بين المعلومات داخل الجملة عبر الحدود أو الفواصل بين الجمل وإجراء تفعيل لدلالات ومعانى الضمائر المنعكسة والمشريات المرجعية باعتبار أن الأنافورا تشير أيضا إلى فئة أو رتب التعبيرات التى تتعلق بالضمائر ، الـ Proverbs، الـ Ellipses ، والبدائل المعجمية Lexical Substitutions ، وأن ما يزيد الأمر صعوبة أن التعبيرات المشار إليها آنفا ليس لها تفسيرات أو إيضاحات سيمانتية (معنى) محددة فى حد ذاتها، ولكن تشتق تفسيراتها أو معانيها من الكلمة التى توجد

بها هذه التعبيرات أو الكلمات التى تسبقها ، وهو شبيه على سبيل المثال باستخدام (It) فى الجملة : Perhaps There Will be Money in It .

فلكى نفهم مـا نعنيه (It) فإن على القـارئ أن يحدد السابق عليـها Its antecedent ، وعندما يتم قـراءة هذه الجملة منعزلة عن أى سـياق فإن (It) يمكن أن يتم تفسيرها من خلال عدة طرق مختلفة ، إذ يمكن أن يكون معنى (It) تشير إلى مفهوم أو عملية أو فكرة تم مناقشتها من قبل ، وانظر ونحن ندلل بمثال بسيط من العربية حين نقول : « خرجت عـلا ومروة ومعهـا قطتها ، لقد كان شـعرها جميل لدرجـة أنها قد استرعت انتـباه المارة ، الأمر الذى عرضهـا للعديد من المضايقات » ، فـأنت بعد قراءة هذه الفقـرة البسيطة تنتابك بعـض الحيرة فى أن تعرف على مـا يعود الضميـر فى كلمة قطتها ، أهو يعود على علا أم على مروة ، كما أنك لا تعرف إلى من تكون ملكية هذه القطة ، وهكذا تستمر فى القراءة فتجد أن هناك صعوبة فيما تشير إليه الضمائر الواردة بالفقرة ، ترى هل تعود على القطة أم أنها تعود على علا أم على مروة؟

٤- عامل الاختيار المعجمى Lexical Choice:

كما يمكن أن يـؤثر على انقرائية الجملة وفـهم النص واكتساب القـراءة ، تتضمن الجملة رغم بسـاطتها إلى حـد كبيـر على مفردات غيـر محددة المعنى رغم مـألوفيتـها وشيوعها ، بمعنى أن الجملة قد تتضمن بعض المفردات السهلة ولكن لهذه المفردات أكثر من معنـى ، هنالك فإنك إذا أردت أن تعرف المـراد من الجملة فإنك لابـد من أن تقوم بعملية اختيار معجمى من بين عدد كبـير من البدائل التى يقوم المعجم العقلى بترشيحها للانتخاب من بينها ، وانظر مثلا إلى جملة كهذه: The Bank Was Growded With People فإننا نجد أن هذه الجملة رغم سهولة معانى كلماتها إلا أنها تعد غامضة ، ولعل مبعث غموض هذه الجملة هو تضمنها لكلمة تستدعى اختيارها معجميا ، وهذه الكلمة هى كلمة Bank ، فهـل المراد بهذه الكلمـة فى الجملة هو شـاطئ النهر ، أم شـاطئ البحـر، أم أن المراد بها هو المصرف المالى ، وهذه كلهـا معانى تثيـرها كلمة Bank فى قاموس الفرد المعرفى - المفرداتى .

٥- كثرة الروابط داخل الجملة أو بين الجمل :

تؤدى كثرة استخدام الروابط داخل الجـملة وبين الجمل إلى صعوبة فهم الجملة أو النص ، فلو أن كاتبا أكـثر من استخدام بعض الروابط الدلاليـة مثل : وعلى أية حال، However ، على الأقل At lest ، ونتـيجـة لذلك Subsequently، فى هذا الأثناء Meanwhit وعلى الجـانب الآخر On The Other hand ، فإن هذا سـوف يزيد من صعوبة فهم النص .

٦- كثافة القضايا بالنص Propsitions Density

تتوقف انفهامـية النص والقدرة على اكتساب القراءة على كثـافة القضايا بالنص، فمن المعـروف أن أى نص يتكون من مجـموعة من الفـقرات المتعـاقبة ، وأن كل فـقرة تتكون من مجموعـة من الجمل ، وأن كل جملة تتضمن قضية أو أكـثر ، وكلما كانت الجمل التى تكون النص محملة بأكـثر من قضية ، زادت كثافة قـضايا النص وأصبحت انفهامية النص تمثل صـعوبة ، فمثلا جملة مثل : زيد ضرب عمـرو ، نجد أنها تتضمن قضية واحدة وهى ضرب زيد لـ عمرو ، بينمـا جملة مثل : زيد يعتذر لضربه عمروا، نجد أنها تتـضمن قضيتين ، إحداهمـا متوارية Embeded فى الأخرى ، ومن هنا فإننا نجد أن الجملة الثانية أصعب فى فهمها من الأولى .

٧- بناء النص Text Construction

مفـهوم يشيـر إلى الكيفيـة التى ينتظم بها نسيج الـنص ككل ، ومدى تماسكه ، والكيفية التى يتماسك بها نسيج النص .

ولكى يتحقق الاتساق والتماسك فى النص فإن أى قضية يتضمنها النص يجب أن تكون فى إطار النص ومرتبطة به ، وأن الفقرات وتتابعـها لابد لها أيضا أن تكون ضمن ترابط النسيج الكلى للنص ، فالنص الذى يتـضمن قضايا متتاليـة ومترابطة سوف يكون أسهل فى انقرائيته وفهـمه من ذلك الذى يتضمن قضايا لا يتوافر فيهـا ما سبق ، فمثلا الجملة :

The man Entered The Resturant in The Resturant he ordered food

سوف تكون أسهل من الجملة :

The man Entered The Dining Room In The Resturant he ordered . foos



عوامل داخلية تتعلق بالفرد وتتمثل فى :

إذا كان ما تقدم يشير إلى بعض العوامل التى تتعلق بالسياق وتؤثر فى فهم المادة المقروءة أو تمكن القارئ أو تعوقه من أن يخلق نماذج تجريدية Abstract models لمحتوى النص وبناياته Text Structures ، إلا أنه يبقى فى النهاية حقيقة تشير إلى أن استخلاص المعنى أو بناء المعنى يبقى عملا يخص القارئ ذاته ، فوجهة النظر التى ترى أن المعنى يكون كامنا فى النص يناقضها وجهة نظر أخرى ترى أن المعنى جزء يتوقف فى استخلاصه على القارئ ذاته ، إذ النص يعد بمثابة إلماعات تعمل على خلق المعنى ولكنه ليس معنى كاملا ،إنما سيتولد المعنى النهائى أو المستخلص من خلال ديناميكية العلاقة وتفاعل القارئ مع النص سواء كان مقروءا أو مسموعا ، فلكى يفسر القراء ما يقرأونه وأن يكاملوا بين المعلومات التى عرضت صراحة فى النص فإن القراء يقومون بمعالجة النص من خلال عدة مصادر مختلفة منها: المعلومات المخزنة لديهم أو الخلفية الثقافية التى تخص الموضوع الذى يتم قراءته ، وكذلك المعرفة الخاصة بالنواحى البرجماتية للغة، والتقاليد والعادات الثقافية أو ما يمكن أن نسميه بعرف اللغة ، ضف إلى ذلك التوقعات الخاصة بالقارئ، وكذلك الميول والاتجاهات الشخصية الخاصة بالقارئ Personal Inclinations كل هذا لا يحدد فقط عمق الفهم ولكن يحدد أيضا ما يمكن تذكره وما يمكن فهمه .

وفى إطار السياق الأخير فإنه يمكن القول بأن الأشخاص الذين لديهم خلفية ثقافية غريزة يكونون أكثر فهما وأكبر قدرة على التذكر ، كما أن الخلفية الثقافية غزارة أو اضمحلالا تجيب لنا على السؤال القائل: لماذا يختلف من هم يختلفون فى خلفياتهم الثقافية فى تفسيرهم وفهمهم للنصوص التى تعرض عليهم ؟

وليس بغائب على أحد من أن فهم القارئ لكيفية تأدية الوظائف اللغوية البراجماتية (أى على المسرح الاجتماعى) فى مجتمعه يعد أمرا يتعدى أو يذهب إلى ما وراء معرفة الفرد لمفردات لغته ، كما أنه أمر يتعدى المحددات السينتاكتية والسيمانية، وهى عناصر تجعل القارئ يذهب إلى وراء ما يقال صراحة ، وأن يشتق ويستخلص الأفكار المتضمنة فى النص أو الحوار أو المحادثة المكتوبة ، وهذا الجانب من اللغة هو ما

يعرف بالمعرفة البـراجماتية Pragmatic Knowledge ، وهى معـرفة تعد جزءا حيويا Vital لما يشار إليه بالكفاءة العـامة فى الاتصال ، لأن المعرفة البرجماتيـة ليست محددة فقط فى قيمة وإنتاج بنايات وتراكيب سينتـاكتية ، ولكن أيضا هى القدرة على استخدام اللغة كوظيفة اتصالية أو للتواصل بين أفراد المجتمع .

تم بحمد الله

المراجع

أولاً : المراجع العربية.

ثانياً : المراجع الأجنبية.

أولا: المراجع العربية

١- أحمد الرفاعى غنيم (١٩٩١) : أثر المعنى النفسى للكلمات على تذكر الجمل والتفكير الابتكارى عند الأطفال ، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ، العدد الرابع عشر، السنة السادسة ، ص١٩٧- ٢٣٦.

٢- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠١) : فى علم النفس اللغوى سيكولوجية الاستماع والقراءة ، الطبعة الأولى ، القليوبية : دار الإخلاص للطباعة والنشر، ص ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٠٣ ، ١٠٦ ، ١٠٧ ، ١٢٢، ١٢٤ ، ١٢٥ ، ٢٢٠ ، ٢٢٢ .

٣- السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦) : تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق ، ص ١١٣ ، ١١٥ ، ١١٧ ، ١٢٠ ، ١٢٥ ، ١٣٠ ، ١٣٥ ، ١٣٧ ، ١٣٩ ، ١٤٠ .

٤- الغالى أحرشاوى (١٩٩٣) : اللغة والطفل تأطير نظرى ومنهجى للتمثيلات الدلالية عند الطفل ، رسالة دكتوراه منشورة ، الطبعة الأولى، بيروت ، المركز الثقافى العربى ، ص ١٠٢ ، ١٠٤ ، ٧٨ ، ٧٩ ، ٣٣٥

٥- آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٠) : نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٣٠٣ ، ٣٢٤ ، ٣٢٥ .

٦-توفيق شاهين (١٩٩١) : الغزو الثقافى استهدف اللغة العربية ، مجلة الأزهر الشريف ، الجزء الثالث ، السنة الخامسة والستون ، ص ٣٩٤ - ٣٩٥.

٧- جمعة سيد يوسف (١٩٩٠) : سيكولوجية اللغة والمرض العقلى ، العدد ١٤٥ ، الكويت ، عالم المعرفة ، ص١٠٣ ، ١٠٦ ، ١٠٧ ، ١٠٨ ، ١٠٩، ١١٠ ، ١١١ .

٨- جودت جرين (١٩٩٠) : التفكير واللغة (ترجمة : عبد الرحمن العبدان)، السعودية ، الرياض ، دار عالم الكتب . ص ١١٢ ، ١١٤ ، ١١٥ ، ١١٦ ، ١٢٠ .

٩-جون كونجر (١٩٨٧) : سيكولوجية الشخصية ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، القاهرة ، مكتبة النهضة . ص ١٤٣ ، ١٤٤ ، ٢٣٩ ، ٢٤١ ، ٣٠٦ ، ٣٠٧ ، ٣١٢ ، ٥٧٠ .

١٠- حلمى خليل (١٩٨٧) : اللغة والطفل ، دراسة فى ضوء علم النفس اللغوى ، الطبعة الأولى ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ص١١ ، ١٨، ١٩ ، ٢١ ، ٣٥ ، ٤٥ ، ١١٠.

١١- دينس تشايلد (١٩٨٣) : اللغة والطفل ، القاهرة ، مكتبة النهضة ، ص١٧٤ ، ١٧٢ ، ١٧٥، ١٧٣.

١٢- سعيد إسماعيل على (١٩٨٧) : الفكر التربوى الحديث . سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، عالم المعرفة . ص ١٠١ ، ١٠٢ ، ١٠٥ ، ١١٠ ، ١١١ ، ١١٥ ، ١١٧.

١٣- سيد أحمد عثمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٧٨) : التفكير دراسات نفسية، الطبعة الثانية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٦٠ ، ٦١ ، ٦٢, ٦٣.

١٤- صلاح فضل (١٩٩٢) : بلاغة الخطاب وعلم النص . سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد (١٦٤) ، الكويت: عالم المعرفة ، ص ٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٥ ، ١١١.

١٥- عبد القاهر الجرجانى (ب . ت) : العمد (كتاب فى التصريف) تحقيق : الدكتور البدراوى زهران ١٩٨٧ ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، دار المعارف ص١ ، ٧ ، ٩ ، ١٥ ، ٥٦ ، ٥٨ ، ١١٠ ، ١٢١.

١٦- كمال محمد بشر (١٩٧١) : دراسات فى علم اللغة ، القسم الثانى ، الطبعة الثانية ، القاهرة، دار المعارف ، ص ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٨ ، ٥٧ ، ٥٨ ، ١٠٢ ، ١٠٩ ، ١١٠ ، ١٢٠ ، ١٢١ .

١٧- ليلى كرم الدين (١٩٨٨) : خصائص التفكير المنطقى فى نظرية جان بياجيه، مجلة علم النفس ، العدد الثامن ، القاهرة ، الهيئة العامة المصرية للكتاب ، ص ٢٨ ، ٤٦ ، ٤٠ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٧ ، ٣٩.

١٨- مـجلة العربى (١٩٨٢) : مـجلة شـهريـة تصدرها وزارة الإعـلام بدولة الكويت، عدد مايو ، ص ٧٤ ، ٧٥ ، ٧٦ .

١٩- محـمد عبد الحليـم محمد (١٩٩٩) : من نصـراء الفصحى فى العـصر الحديث ، مجلة الأزهر الشريف ، الجزء التـاسع ، السنة الحادية والسبعون ، ص ١٤٢٨ - ١٤٣٣.

٢٠- مصطفـى فهمى (١٩٧٥) : أمـراض الكلام ، القاهرة ، مكتـبة النهـضة العربية ، ص ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ .

٢١- نبيـل جابر عبـد الحق (١٩٨٧) : مركـزية الذات فى لغة الطفـل ، رسالة ماجـستـير ، معـهد دراسـات الطفولة ، جـامعـة عين شمس ، ص ٨٧ ، ٨٨, ٩٣.

٢٢- نوال محـمد عطيـة (١٩٧٥) : علم النفس اللغـوى ، القاهرة ، مكتـبة الأنجلو المصـرية ، ص ١١ ، ١٨ ، ١٩ ، ٣١ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٤١ ، ٤٦ ، ١٠٠ ، ١١٠ ، ١١١ ، ١٢٢ .

٢٣- هنرى ومـاير : ثلاث نظريات فى نمو الطفل ، (ترجمـة : هدى قناوى ، ١٩٨١) ، القـاهرة ، مكتبـة الأنجلو المصـرية . ص ٩٢ ، ٩٣ ، ١٢٥ ، ١٢٦، ١٢٧ ، ١٣٢ ، ١٤٩ ، ١٥٠.

٢٤- يحيى بن عبـد الله العلمى (١٩٩٨) : اللغة العربية لغـة الإسلام ، مجلة الأزهر الشـريف ، الجزء الثـانى ، السنة الحـادية والسـبعـون ، ص ٢٦٤ ، ٢٦٥، ٢٦٦.

ثانيا : المراجع الأجنبية

25. Aronson, D. and Ferres, S. (1986): Reading startegies for children and adults: aquantitive model, Psychological review, vol. 93, No. 1, pp. 89-112.

26. Abrahamsen, E.P. and Shelton, K.C. (1989): Reading comprehension in adolescents with learning disabilities: semantic and syntactic effects, J. learning disabilities, vol. 22, No. 9, pp. 569-572.

27. Anderson, P.L. (1982): A preliminary study of syntax in the written expression of learning disabled children, J. learning disabilities, vol. 15, No. 6, pp. 359-362.

28. Anderson, V. and Roit, M. (1993): Planing and implementing collaborative strategy instruction for delayed readers in grades 6-10. The elementary school journal.

29. Andolina, C., (1980): Syntactic maturity and vocabulary richness of learning disabled children at for age levels. J. learning disabilities, vol. 13, No. 7, pp. 27-32.

30. Barnitz, J.G. (1979): Developing sentence comprehension in reading, language arts, vol. 56, No. 8, pp. 902-908.

31. Baron, J. and Strawson, C. (1976): Use of orthographic and word specific knowledge in reading words aloud, J. exp. psychol., human perception and performance, vol. 2, pp. 386-393.

32. Bateman, B. (1967): Learning disabilities, yesterday, today and tomorrow in Frierson, E.C. and Barbe, W.B. (Eds.) educating children with learning disabilities, New York: Appleton - century - crofts. pp. 10-13.

33. Berger, N.S. (1978): Why can't John Read? Perhaps He's Not a cood Listener, J.L.D., 11, 10, 31-36.

34. Bradley, L. and Bryant, P. (1978): Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness nature, 271, 746-777 in wagner, R.K. (Ed.) (1986): phonological processing abilities and reading implications for disabled readers, J. learning disabilities, vol. 14, No. 10, pp. 623-629.

35. Border, P.K., Dunivant, N., Smith, E.C. and Sutton, L.P. (1981): Further observations on the link between learning disabelities and Juvenile Delinquency, J. Educ. Psycho., 73, 6, 838-850.

36. Bussell, C.; Huls, B. and Long, L., (1975): Positive reinforcers for modification of auditory processing skills in L.D. and EMR children, J. learning disabilities, vol. 8, No. 6, pp. 40-43.

37. Catts, H.W., (1986): Speech production/ phonological deficits in reading disordered children, J. learning disabilities, vol. 14, No. 8, pp. 504-508.

38. Chang, C.M.; Manis, F.R.; Seidenberg, M.S.; Custodio, R.G. and Doi, L.M. (1993): Print Exposure as a predictor of word reading and reading comprehension in disabled and non disabled readers, J. Educ. Psycho. vol. 85, No. 2, pp. 230-238.

39. Chodorow, M.S. (1979): Time compressed speech and the study of lexical and syntactic processing, in Cooper, W.E. and Walter, E.C.T. (Eds.) Sentence processing psycholinguistic studies, presented to merrill garret, New York, London, John wiely and sons pp. 78-111.

40. Cohen, R.L. and Netley C. (1978): Cognitive deficits, learning disabilities, and wise verbal performance consistency, developmental psychology, vol. 14, No. 6, pp. 624-634.

41. Coltheart, M. (1978): Lexical access in simple reading tasks, in under wood, G. (Ed.) Strategies of information processing, London, New York: A cademic press pp. 151-216.

42. Coltheart, V.; Laxon, V.J.; Keating, G.C. and Pool, M.M. (1986): Direct access and phonological encoding processes in children's reading: Effects of word characteristics, Br. J. Educ. Psych. vol. 56, pp. 255-270.

43. Cupples, W.P. and Lewis, M.E.P. (1987): Language processes in Kavale, K.A.; forness, S.R., Bender. M. (Eds.); Hand book of learning disabilities, dimensions and diagnosis; London: Little and Brown and company.

44. Deshler, D.D. (1978): Issues Related to Education of Learning Disabled Adolescents, in schmid, R.E. and Nagata, L.M. (Eds.) contemporary issues in special education, second edition, New York: Liberary of congres. pp. 187-196.

45. Diveta, S.K. and Speece, D.L. (1990): The effects of blending and spelling training on decoding skills of young poor readers, vol. 23, No. 9, pp. 579-583.

46. Dixon, R.A.; Hultsch, D.F.; Simon, E.W. and Eye, A.V. (1984): Verbal Ability and textstracture effects on adult age Difference in Text Recall, J.V.L.V.B., vol. 23, pp. 569-578.

47. Durkin, D. (1981): What is the value of the new interest in reading comprehension, Language Arts, vol. 58, No. 1, pp. 23-43.

48. Ehri, L.C. and Wilce, L.S. (1983): Development of word identification speed in skilled and Less skilled Beginning Readers, J. of Educ. Psycho. vol. 75, No. 1, pp. 3-18.

49. Esenck, M.W. and Keane, M.T. (1992): Cognitive psychology-student's Handbook, London: Lawrence ERL Baum Associates publishers.

50. FAN, T., (1980): Theory and Problems of child psychology, schaum's outline series, New York: McGraw-Hill book company.

51. Fayne, H.R. and Bryant, N.D. (1981): Relative effects of various word synthesis strategies on the phonics A chievement of Learnign Disabled youngsters, J. Educ. Psycho., vol. 73, No. 5, pp. 616-623.

52. Fawett, A.J. and Nicolson, R.I. (1991): Vocabulary traning for children with dyslexia. J. learning disabilities, vol. 24, No. 6, pp. 379-383.

53. Fisher, G.L.; Jenkins, S.J.; Bancroft, M.J. and Kraft, L.M. (1988): The effects of k-ABC-Based Remedial Teaching strategies on word recognition skills, J. learning disabilities, vol. 21, No. 5, pp. 307-312.

54- Fletcher, J.M.: Shaywitz, S.E.; Shank Weiler, D.P.; Katz, L.; Liberman, I.Y.; Stuebing, K.K.; Francies, D.J.; Fowler, A.E. and Shaywitz, B.A. (1994): Cognitive profiles of reading disability: comparisons of discrepancy and low definitions J. Educ. Psycho., vol. 86, No. 1, pp. 6-23.

55. Forster, K.I. (1979): Levels of processing and structure of the Language processor in Cooper, W.E. and walker, E.C.T. (Eds.) sentence processing: Psycholinguistic studies

presented to Merrill Garrett LAW RENCE ERLBAUM Associates, New Jersey; Publishers, Hillsdale.

56. Frost, R. and Bentin, S. (1992): Processing phonological and semantic Ambiguity: Evidence from semantic priming at Different SOAS, J. Exp. Psycho.: Learning, memory and cognition, vol. 18, No. 1, pp. 58-68.

57. Fugate, D.J.; Clarizio, H.F. and Phillips, S.E. (1993): Refferral-to-placement ratio: A finding in Need of Reassessment? J. learning disabilities, vol. 26, No. 6, pp. 413-417.

58. Garman, M. (1990): Psycholinguistics, First Edition, cambridge: Syndicate of the University of combridge.

59. Glass, A.L. and Perna, J. (1986): The role of syntax in reading Disability, J. learning disabilities, vol. 19, No. 6, pp. 354-359.

60. Gillon, G. and Dodd, B. (1995): The effects of traning phonological, semantic and syntactic processing skills in spokenlanguage on reading ability, language, speech, hearning service in schools. Vol. 26, No. 1, pp. 58-68.

61. Graham, L. and Wong, B.Y.L. (1993): Comparing two models of teaching a question - Answring strategy for Enhancing reading comprehension: Diactic and self instructional training, J. learning disabilities, vol. 26, No. 4, pp. 270-279.

62. Gresham, F.M. and Elliott, S.N. (1989): Social skills defieits as a primary learning disability, J. learning disabilities, vol. 22, No. 2, pp. 120-124.

63. Hallahan and kauffman, (1980): Introduction to learning disabilities, New York: Library of congress.

64. Henshow, A. (1992): Remedial readers reading for Meaning: The use of the linguistic context when words are read correctly, educational Research, vol. 34, No. 1, pp. 11-21.

65. Iverson, and Tunmer, W.E. (1993): Phonological processing skills and reading recovery program, J. of Educ. Psycho., vol. 85, No. 1, pp. 112-126.

66. Just, M.A. and Carpenter, P.A. (1987): The psychology of reading and language comprehension, boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, Mc.

67. Karlin, R. (1984): Theaching reading in high school, forth edition, New York. Harper of Row Publisher.

68. Kavale, K.A. and Nye, C. (1986): Parameters of Learning Disabilities in achevement, linguistic, neuropsychological and social, behavioral Domairs, The J. Spec. educ., vol. 19, No. 4, pp. 343.

69. Kearney, C.A. and Drabman, R.S. (1943): The write-say method for improving spelling accuracy in children with learning disabilities: vol. 26, No. 1, pp. 52-56.

70. Kempson, R.H. (1979): Semantic theory, cambridge: the syndies of the combridge University.

71. Kieras, D.E. (1981): Component processes in the comprehension of simple prose. J.V.L.V.B., vol. 20, No. 1-23.

72. Kintsch, W. (1977): On comprehending stories, in just, M.A. and carpenter, P.A. (Eds.) cognitive processes in comprehension. New York, London: John Wiley and Sons, pp. 33-62.

73. Kintsch, W. (1984): The presentation of meaning in memory, New Jersy: lawarance erlbaum associatiotes.

74. Kirk, S.A. and Kirk, W.D. (1971): Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation, urbana, chicago, london: university of illions press.

75. Lapp, D. and Flood, J. (1978): Teaching reading to every child, New York: MacMillan publishing company inc.

76. Lasky, E.Z.; Jay, B. and Ehrman, M.H. (1975): Meaningful and Linguistic variables in auditory processing, J. learning disabilities, vol. 8, No. 9, pp. 37-44.

77. Lee Swanson, H. (1989): Information processing theory and learning disabilities: An overview, J. Learning disabilities, vol. 20, No, 1, pp. 3-7.

78. Lenz, B.K. and C.A. Hughes, C.A. (1990): A word identification strategy for adolescents with learning disabilities, J. learning disabilities, vol. 23, No. 3, pp. 149-158.

79. Leshowitz, B.J.; Jenkens, K.; Heaton, S. and Bough, T.L. (1993): Fostering critical thinking skills in students with learning disabilities: An instructional program J. learning disabilities, vol. 26, No. 7, pp. 483-490.

80. Lewellen, M.J.; Goldinger, S.D.; Pisoni, D.B. and Greene, B.G. (1993): Lexical familiarity and processing efficiency: indiridual differences in naming, lexicul decision and semantic categorzation J. expe. psychol.: general, vol. 122, No. 3, pp. 316-330.

81. Lorbach, T.C. and Gray, J.W. (1985): The development of encoding processes in learning disabled children, J. learning disabilities, vol. 18, No. 4, pp. 22-227.

82. Mann, V.A.; Cowin, E. and Schoenheimer, J. (1989): Phonological processing, language comprehension and reading ability, J. learning disabilities, vol. 22, No. 2, pp. 76-89.

83. Minskoff, E.H. and Minskoff, J.G. (1976): A unified program of remedial and compensatory teaching for children with process Learning Disabilities, J. learning disabilities, vol. 9, No. 4, pp. 21-27.

84. Morgan, A.L. (1983): Context is the web of meaning. Language Arts, vol. 60, No. 3, pp. 305-313.

85. Mpsy, J.B. and Livesey, P.J. (1985): Cognitive strategies of children with reading disability and normal readers in visual sequential memory, J. learning disabilities, vol. 18, No. 6, pp. 326-332.

86. Neale, L. (1977): Psychology, New York; London: John Wiley and Sons, inc.

87. Newby, R.F.; Caldwells, J. and Recht, D.R. (1989): Improving the reading comprehension, J. learning disabilities, vol. 22, No. 6, pp. 373-379.

88. Nicholson, T., Baily, J. and Mcarthur, J. (1991): Context cues in reading, The gap between research and popular opinion. J. reading, writing and learning disabilities international, vol. 7, No. 1, pp. 33-41.

89. Nober, L.W. and Nober, E.H. (1975): Auditory discrimination of learning disabled children in Quiet and classroom noise, J. learning disabilities, vol. 8, No. 10, pp. 57-65.

90. Olson, D.R. (1970): Language and Thought: Aspects of a cognitive theory of semantics, Psychological review, vol. 77, No. 4, pp. 257-273.

91. Olson, R.; Wise, B.; Conners, F.; Rack, J. and Fulker, D. (1989): Specific deficits in component reading and language skills Genetic and environmental influences, J. learning disabilities, vol. 22, No. 6, pp. 339-347.

92. Olson, R.K., Wise, B.; Johnson, M.C. and Ring, J. (1997): The etiology and remediation of phonolgoically Based word recognilion and spilling disabilities: are phonological deficits the "Hole" story? J. learning disabilities, vol. 44, No. 2, pp. 31-44.

93. O'Regan, J.K. and Jacobs, A.M. (1992): Optima viewing position effect in word recognition: A challenge to current theory, J. exp. psycho.: Human, percept on and performance, vol. 18, No. 1, pp. 185-197.

94. O'Seaghdha, P.G. (1989): The Dependence of Lexical Relatedness Effects an syntactic connectedness, J. of Exp. Psycho: Learning, Memory and cognition, vol. 15, No. 1, pp. 73-87.

95. Pany, D. and McCoy, K.M. (1988): Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities, J. learning disabilities, vol. 21, No. 9, pp. 547-550.

96. Pearson, P.D. (1980): A psycholinguistic model of reading, language arts, vol. 15, No. 1, pp. 309-315.

97. Pressman, E.; Roche, D.; Davey, J. and Firestone, P. (1986): Patterns of auditory perception skills in children with learning disabilities: A computer-assisted approach, J learning disabilities, vol. 19, No. 8, pp. 485-488.

98. Rack, J.P. (1985): Orthographic and phonetic in developmental dyslexia, Br. J. Psycho., vol. 76, pp. 325-340.

99. Radenich, M.C. (1987): The learning disability paradigm in kaval, K.A.; Forness, S.R. and Bender, M. (Eds.) Handbook of learning disabilities, dimensions and diagnosis, London: Littel brown and company. pp. 27-444.

100. Roottman, J.R. and Ross, D.R. (1990): Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinking skills of children, with learning Disabilities, J. learning disabilities, vol. 23, No. 5, pp. 270-278.

101. Seidendberg, P.L. (1982): Implications of schemata Theory of Learning Disabled Readers, J. learning disabilities, vol. 15, No. 6, pp. 352-353.

102. Semel, E.M. and Wilg, E.H. (1975): Comprehension of syntactic structures and critical verbal Elements by Children with Learning Disabilities, J. learning disabilities, vol. 8, No. 1, pp. 53-58.

103. Semel, E.M. and Wiig, E.H. (1981): Semel auditory processing program: Traning effects among children with Language learning disabilities, vol. 14, No. 4, pp. 192-196.

104. Short, E.J.; Guddy, C.L., Friebrt., S.E. and Schatschneider, C.W. (1990): The diagnostic and Educational utility of thinking aloud during problem solving in lee swanson, H. (Eds.) learning disabilities theoritical research issues, New York: library of congress, pp. 93-107.

105. Simmons, D.C. and Kameenui, E.J. (1990): The effect of task alternatives on vocabulary knowledge: a comparison of

students with and without learning disabilities, J. learning disabilities, vol. 23, No. 5, pp. 291-297.

106. Simposn, G.B.; Beterson, R.R.; Castee, M.A. and Burgess, C. (1989): Lexical and sentence context effects in word recognition, J. of experimental psychology: Learning, memory and cognition, vol. 15, No.1, pp. 88-97.

107. Solberg, K.B. (1975): Linguistic theory and information processing in massaro, D-W. (Eds.) understanding language, an information processing analysis of speed perception, reading and psycholinguistics, New York: Can Francisco, London, academic press.

108. Spring, C. and French, L. (1990): Identifying children with specific reading disabilities from listening and reading discrepancy scores, J. learning disabilities, vol. 23, No. 1, pp. 53-58.

109. Stanovich, K.E. and Siegel, L.S. (1994): Phonotypic performance profile of children with reading disabelities: A regression-based test of phonological-core rariable-defference model, vol. 86, No. 1, pp. 24-53.

110. Sternberg, R.J. (1985): General intelligence abilities, in sternberg, R.J. (Ed.) Human abilities, an information processing approach. New York, W.H. Freeman and company, pp. 5-29.

111. Sternberg, R. and Powell, H.S. (1983): Comprehending verbal comprehension, American psychologist, vol. 38, pp. 878-893.

112. Stevens, R.J. (1988): Effects of strategy. Traning on the identification of the main idea of expositiory passages, J. of Educ. Psycho., vo. 80, No. 1, pp. 21-26.

113. Stone, G.O. and Orden, G.C.V. (1993): Strategic control of processing in word recognition, vol. 19, No. 4, pp. 744-774.

114. Thorndike, E.L. (1917): "Reading as a reasoning". A study of mistakes in pragraph reading. J. Educational Psychology, vol. 8, pp. 328-332.

115. Torgesen, J.K.; Morgan, S.T. and Davis, C. (1992): Effects of two types of phonological awareness training on world learning in kindergarten children, J. of Educational Psychol. vol. 8, No. 3, pp. 364-370.

116. Traver, S.G. (1986): Cognitive behavior modification direct instruction and holistic approach to the education of students with learning disabilities, J. learning disabilities, vol. 19, No. 6, pp. 368-375.

117. Underwood, G. and Briggs, P. (1984): The development of word recognition processes, British Journal of Psycho. vol. 75, pp. 243-255.

118. Vivian, V., Ramsted, M.A. and Potter, K.E. (1974): Difference in vocabulary and syntax usage between nezperce indian and whit kinder garton children, J. learning disabilities, vol. 7, No. 8, pp. 35-41.

119. Vogel, S.A. (1974): Syntactic abilities in Normal and dyslexic children, J. learning disabilities, vol. 7, No. 2, pp. 47-53.

120. Wade, J. and Kass, C.E. (1986): Component Deficit and Academic remediation of Learning Disabilities. J. learning disabilities, vol. 19, No. 1, pp. 23-25.

121. Wagner, R.K. (1986): Phonological processing abilities and reading: implications for disabled readers, J. learning disabilities, vol. 19, No. 10, pp. 623-629.

122. Wagner, R.K.; Torgessen, J.K.; Laughon, P.; Simmons, K. and Rashotle, C.A. (1993): Development of young reader's phonological processing abilities, J. of Educ. Psycho., vol. 85, No. 1, pp. 83-103.

123. Waldie, K. and Spreen, O. (1993): The relationship between learning disabilities and persisting delinguency, J. learning disabilities, vol. 26, No. 6, pp. 417-423.

124. Wallach, G.P. and Goldsmith, S.C. (1977): Language-based learning disabilities: Reading is language, 1101-1, J. learning disabilities, vol. 10, No. 3, pp. 57-61.

125. Weiner, S. (1986): "I'm not dumb, am I?" How to help children with learning disabilities. in Linder, F. and McMillan, J.H. (Eds.) Educational Psychology (85/86), annual editions, guilford: the dushkin publishing group inc. pp. 193-196. Weaver, C. (1977): Using context befor or after?: Language Arts, vol. 54, No. 8, pp. 880-885.

126. Pascarella, E.T. and Pflaum, S.W. (1981): Effects of training in sentence construction on the comprehension of learning disabled children, J. of Edu. Psycho. vol. 73, No. 5, pp. 697-704.

127. Wiederholt, J.L. (1978): Adolscents with learning disabilities: The problem in perspective. in Mann, L., Goodman, L. and Wieder Holt, J.L. (Eds.): Teaching the learning-disabled adolescent. boston Houghton Mifflin Company.

128. Wiig, E.H.; Laponite, C. and Semel, E.M. (1975): Relationships among language processing and production abilities of learning disablities of learning disabled adoles cents, J. learning disabilities, vol. 10, No. 5, pp. 38-45.

129. Wiig, E.H. and Semel, E.M. (1975): Productive language abilities in learning disabled adolescents, J. learning disabilities, vol. 8, No. 9, pp. 45-53.

130. Williams, J.P. (1993): Comprehension of students with and without learning disabilities: identification of narrative themes and idosyncratic text. representations, J. Educ. Psychol., vol. 85, No. 4, pp. 631-641.

131. Willows, D.M. and Ryan, E.B. (1481): Differential utilization of syntactic and semantic information by skilled and less skilled readers in the intermediate grades, J. of Educ. Psycho., vol. 78, No. 5, pp. 607-615.

132. Wood, T.A.; Buchalt, J.A. and Tomlin, J.G. (1988): A comparison of listening and reading performance with children in three educational placements, J. learning disabilities, vol. 21, No. 8, pp. 493-496.

هذا الكتاب

لعل من أهم فروع العلم التى اهتمت بالطفل واللغة هو علم النفس ، إذ يعد هذا العلم علما إنسانيا فى المقام الأول ، ومن هنا كان اهتمامه بالغا بعلم لغة الإنسان، ليكون الوليد الطبيعى هو علم نفس اللغة أو علم النفس اللغوى .

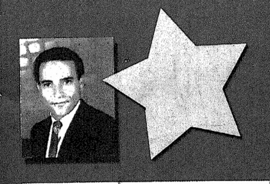
وقد جاء هذا الكتاب ليتضمن العديد من فصول تمثلت فى :

الفصل الأول : ويتضمن تعريف اللغة ووظيفتها، وماهية علم النفس اللغوى فى محاولة من المؤلف للتفريق والتمييز بين العلمين حتى لا يختلط الأمر على قارئ الكتاب.

أما الفصل الثانى : فقد جاء ليتضمن : كيف تكتسب اللغة من وجهة نظر العديد من النظريات النفسية ذات التوجهات المختلفة والمتنوعة .

أما الفصل الثالث : فقد جعلناه يخص القراءة والتوجهات المختلفة لماهيتها وكيفية حدوثها .. ومن هنا فقد عرضنا فى هذا الإطار إلى المداخل القرائية المتعددة جزئية ، وكلية، وتفاعلية ، ثم ذيلنا الفصل بعمليات تجهيز فهم اللغة وكيفية قياسها .

ثم عرضنا فى الفصل الرابع : لتطور إدرك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال من خلال اعتبار الفترات الزمنية والتقسيمات المرحلية لنظرية جان بياجيه إطارا مرجعيا للتأطير والتحليل .



- دبلوم الدراسات العليا فى التربية وعلم النفس، من كلية التربية بينها- جامعة الزقازيق سنة ١٩٩٠م.
- دبلوم الدراسات العليا الإسلامية من معهد الدراسات الإسلامية بالزمالك سنة ١٩٩٠م.
- درجة الماجستير فى التربية وعلم النفس من كلية التربية بينها- جامعة الزقازيق سنة ١٩٩٢م.
- دبلوم الثقافة والدعوة الإسلامية من معهد إعداد الدعاة بوزارة الأوقاف سنة ١٩٩٥م.
- درجة الدكتوراه الفلسفية PH-D من كلية التربية- جامعة الزقازيق سنة ١٩٩٦م.
- عمل ضمن فريق التوعية الإسلا[illegible] وزارة الأوقاف والرياضة ومازال .
- عين مدرسا لعلم نفس صعوبا[illegible] التربية- جامعة حلوان سنة ١٩٩٦[illegible]



المؤلف

I.S.B.N. 977-10-1767-5

تطلب جميع منشوراتنا من وكيلنا الوحيد بالكويت والجزائر

دار الكتاب الحديث